

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení výsledků učení ve společném vzdělávání na 1. stupni ZŠ
Assessment of learning outcomes in inclusive education at primary school

Tereza Mužíková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení výsledků učení ve společném vzdělávání na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 27.4.2020

Poděkování

Mé poděkování patří především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování této práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a mému příteli za plnou podporu při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá hodnocením výsledků učení ve společném vzdělávání na 1. stupni základní školy. V první části této práce jsou objasněna teoretická východiska, která se vztahují k problematice hodnocení žáků ve společném vzdělávání. Tento teoretický základ je dále uplatněn v části praktické. V praktické části byla nejdříve představena sada výzkumných otázek, které byly následně podrobeny kvalitativnímu výzkumu. K zodpovězení otázek byl použit akční výzkum doplněný rozhovorem a dotazníky předložené učitelům a rodičům. Vzory dotazníků jsou součástí příloh. V závěru práce byly výzkumné otázky zodpovězeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, formativní hodnocení, společné vzdělávání, inkluze, sociální vývoj, socializace, mladší školní věk

ABSTRACT

This Master's thesis is focused on assessment of learning outcomes in inclusive education at primary school. First part of the thesis involves theoretical basis for learning assessment in inclusive education. This theoretical basis is further applied in the practical part.

In the practical part, a set of research questions was presented, which were subsequently subjected to qualitative research. To answer the questions, action research supplemented with interviews and questionnaires submitted to teachers and parents were used. Samples of questionnaires are included in the annexes. The research questions were answered at the end of the research.

KEYWORDS

assessment, formative assessment, inclusive education, inclusion, social development, socialization, younger school age

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ UČENÍ ŽÁKŮ A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	9
1.1 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ UČENÍ ŽÁKŮ	9
1.1.1 <i>Formy hodnocení.....</i>	<i>9</i>
1.1.2 <i>Ovlivňování kvality výuky pomocí hodnocení.....</i>	<i>11</i>
1.1.3 <i>Funkce hodnocení.....</i>	<i>12</i>
1.1.4 <i>Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením.....</i>	<i>14</i>
1.2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	15
1.2.1 <i>Význam formativního hodnocení</i>	<i>15</i>
1.2.2 <i>Metody formativního hodnocení ve výuce.....</i>	<i>16</i>
1.3 SHRUTÍ	21
2 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.1 INKLUZE	22
2.1.1 <i>Inkluzivní třída.....</i>	<i>22</i>
2.2 POŽADAVKY NA UČITELE VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.2.1 <i>Profesní kompetence učitelů.....</i>	<i>26</i>
2.3 STRATEGIE PRO UČENÍ A VYUČOVÁNÍ V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ NA 1. STUPNI ZŠ	28
2.3.1 <i>Spolupráce při učení.....</i>	<i>28</i>
2.3.2 <i>Přizpůsobení vzdělávacího programu</i>	<i>31</i>
2.3.3 <i>Individuální vzdělávací program.....</i>	<i>33</i>
2.4 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	34
2.5 SHRUTÍ	35
3 SPECIFIKA SOCIÁLNÍHO VÝVOJE ŽÁKŮ V ROČNÍCÍCH 1. STUPNĚ ZŠ	36
3.1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	36
3.1.1 <i>Sociální připravenost.....</i>	<i>37</i>

3.2	ŠKOLA JAKO MÍSTO SOCIALIZACE	38
3.2.1	<i>Sociální klima školy</i>	39
3.2.2	<i>Sociální skupina</i>	40
3.3	ROLE DÍTĚTE VE ŠKOLE	40
3.3.1	<i>Role školáka</i>	40
3.3.2	<i>Role žáka ve středním školním věku</i>	41
3.3.3	<i>Role spolužáka a její socializační význam</i>	42
3.4	SHRNUTÍ	43
	PRAKTICKÁ ČÁST	44
4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ METODY	44
4.1	AKČNÍ VÝZKUM	49
4.1.1	<i>Případová studie žáka</i>	49
4.1.2	<i>Vstup do akčního výzkumu</i>	51
4.1.3	<i>Hledání postupů formativního hodnocení, jejich realizace a reflexe</i>	52
4.1.4	<i>Rozhovor se žáky</i>	59
4.2	DOTAZOVACÍ METODA	62
4.2.1	<i>Dotazník pro učitele</i>	62
4.2.2	<i>Dotazník pro rodiče</i>	68
5	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	73
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM GRAFŮ	80
	SEZNAM TABULEK	80
	SEZNAM PŘÍLOH	81

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou školního hodnocení ve společném vzdělávání se zaměřením na hodnocení formativní. Vzhledem ke zvyšujícímu se trendu inkluze v posledních letech je téma formativního hodnocení stále aktuálnější, ale dle mého názoru mu, vzhledem k rozmanitostem v inkluzivní třídě, není věnována dostatečná pozornost.

Cílem diplomové práce je detekovat a analyzovat aktuální problémy, se kterými se setkává začínající učitel a které jsou spojené s diferenciací hodnocení pokroků v učení žáků v heterogenní třídě 1. stupně ZŠ v podmínkách společného vzdělávání. Dále vyhledat inspirativní postupy a strategie zvláště pro potřeby začínajícího učitele.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. První část pojednává o teoretickém vymezení problematiky, kdy se zabývá hodnocením, společným vzděláváním a specifiky sociálního vývoje žáků v ročnících 1. stupně ZŠ. Vzhledem k charakteru práce se v první kapitole této části zaměřuji především na formativní hodnocení, jeho význam a metody ve výuce, které jsou pro mou práci stěžejní. Velmi důležitá pro mou práci je také kapitola druhá, která se věnuje společnému vzdělávání, respektive inkluzi. Ta pojednává nejen o strategiích pro učení a vyučování v inkluzivní třídě a začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také upozorňuje na požadavky, které jsou kladeny na učitele ve společném vzdělávání. V neposlední řadě tato část hovoří, jak jsem již zmínila, o sociálním vývoji žáků v mladším a středním školním věku, který upozorňuje na potřebu úspěchu, kterou děti v tomto věku mají.

Pro svou praktickou část jsem si zvolila metodu dotazníku a metodu akčního učitelského výzkumu. Tyto dvě metody by měly nalézt odpovědi na následující výzkumné otázky: *Jaký je subjektivní pocit učitelů z toho, že mají formativně hodnotit a zároveň mají naplnit povinnost klasifikovat? Jak diferencovat výukové postupy pro různé žáky a jak na základě toho využívat postupy formativního hodnocení?* Akční výzkum byl zvolen především kvůli tomu, že sama již učím a s různými situacemi souvisejícími s hodnocením a vyžadujícími řešení jsem se sama již setkala a pokoušela se na ně reagovat. Proto jsem se pokusila situace reflektovat. Současně mě zajímalo, zda se s těmito situacemi setkávají i ostatní učitele, pro tento účel jsem zvolila dotazník. Byl

využít také dotazník pro rodiče, jelikož mě zajímal jejich názor na formativní hodnocení a zajímalo mě také, zda je důležité je informovat o tom, že je ve třídě dítě s nějakým omezením a každé dítě ve třídě je hodnocené podle jeho individuálního pokroku, tudíž je možné, že právě jeho dítě bude mít za stejný výkon horší známku než jeho slabší spolužák. Dalším cílem praktické části bylo zjistit, jaký je subjektivní pocit učitelů z toho, že mají formativně hodnotit a zároveň mají naplnit povinnost klasifikovat, jak diferencovat výukové postupy pro různé žáky a jak na základě toho využívat postupy formativního hodnocení. Také měla za úkol zjistit, zda je důležité informovat rodiče o možnosti různého hodnocení ve třídě a jak žáci subjektivně vnímají, že dostávají stejnou známku za různé výkony a jak na to reagují.

Teoretická část

1 Hodnocení výsledků učení žáků a formativní hodnocení

1.1 Hodnocení výsledků učení žáků

Hodnocení definuje Slavík (1999, str. 15) jako vynesení posudku na základě porovnávání, které nám umožňuje rozlišovat, co je lepší a co naopak horší. Spolu s Kolářem a Šikulovou (2009, str. 11) uvádí, že se jedná se o velmi náročnou činnost, díky které můžeme subjektivně rozlišit dobré a špatné, důležité a nedůležité. Je tedy velmi důležité nejen uvědomit si hodnoty, ale také je objevovat, zpochybňovat či potvrzovat. Slavík (1999, str. 15-16) upozorňuje, že učitel by měl zvážit, co by měl při školním hodnocení porovnávat a co naopak opomenout, měl by si také stanovit kritérium, podle kterého bude porovnávat. Vymezuje několik postupů, které může učitel při hodnocení využít. Porovnávat může učitel žáka se žákem jiným, ale také s normou, kterou si stanoví. Zároveň si může učitel zvolit, zda bude hodnotit žakovu výslednou práci, nebo naopak proces, kterým žák k cíli došel. Zvolený způsob většinou není vyhraněný, často se způsoby prolínají, aby došlo k co možná nejpřesnějšímu hodnocení.

1.1.1 Formy hodnocení

Vymezení forem hodnocení považují ve své práci za velmi podstatné, jelikož je velmi důležité zvolit si vhodnou formu hodnocení v různých situacích tak, aby bylo hodnocení co nejvíce účinné. Formou hodnocení rozumíme dle Koláře a Šikulové (2009, str. 77) způsob, kterým získáme výsledek hodnocení. Výsledek hodnocení lze vyjádřit různými způsoby, např. mimoverbálním hodnocením, jako je přikývnutí, souhlasné mrknutí či gesto, oceňováním výkonů, tedy například vystavením práce žáka či pověřením náročnějším úkolem, kvantitativním hodnocením, kterým je i dnes nejpoužívanější klasifikace, popř. udělení bodů či procent správnosti, a v neposlední řadě jednoduchým verbálním vyjádřením či slovním hodnocením.

Na základě publikace Koláře a Šikulové (2009, str. 77-78) vymezují několik forem hodnocení, které byly uplatňovány v historii. Jako nejstarší je uváděna lokace. Ta spočívala v tom, že učitel vyhradil nejlepším žákům místo vpředu, ostatní žáci pak seděli

po stranách či vzadu. Další formou byly signy. Jednalo se o symboly, které rozlišovalo „špatné a dobré“ žáky. Ti slabší měli např. oslí uši či slaměný věnec, dobří žáci byli naopak označeni různými odznaky, které zobrazovaly jejich snahy. Výjimkou dříve nebyly ani tělesné tresty, používaly se také knihy cti či černé knihy. Do 16. století bylo nejběžněji využíváno slovní hodnocení, které ovšem žáci dostali až po ukončení školní docházky. Později, když došlo k rozmachu funkce hodnocení, začaly školy využívat především známkování, díky kterému bylo možné třídění žáků, které vyhovovalo tehdejší společnosti. Klasifikace se od té, kterou známe nyní, poněkud lišila. „*Klasifikovala se:*

- *návštěva školy (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká),*
- *mravy (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající),*
- *prospěch v jednotlivých předmětech (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý),*
- *prospěch celkový.*“ (Kolář a Šikulová, 2009 str. 78)

U Koláře a Šikulové (2009, str. 79) se můžeme dočíst, že na počátku 20. století se objevily prvotní kritiky tzv. známkování, které kritizovaly jeho subjektivitu, ale také snižování výkonů žáků kvůli strachu a napětí ze školy. Objevily se také u žáků snahy vyhnout se špatné známce nebo naopak si k dobré známce pomoci podvodem. Přes všechny kritiky ale zůstává tato forma zatím na našich školách nejpoužívanější. Slavík (1999, str. 132) tvrdí, že vhodnou náhradou by mohlo být slovní hodnocení, kterého se ale učitelé obávají především kvůli jeho náročnosti.

Podle nového školského zákona (školský zákon 561/2004 Sb.) je slovní hodnocení již povoleno ve všech ročnících. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, str. 88), výsledky vzdělání by učitel měl zaznamenat tak, aby z hodnocení byla snadno rozpoznatelná úroveň vzdělání žáka. Slovním hodnocením je možné zcela nahradit klasifikaci, ale také ji pouze doplnit. Spolu se Slavíkem (1999, str. 130) uvádějí, že součástí tohoto hodnocení jsou nejen výsledky učení žáků, ale také jejich postoje, snaha a úsilí. Velkou výhodou slovního hodnocení je možnost zaznamenat individuální pokroky žáků, jejich silné stránky nebo informaci, na čem musí ještě zapracovat. Tato forma hodnocení navíc žáky nestresuje. Žák se sice dozví, na čem musí ještě zapracovat, zároveň ale může zjistit, v čem je jistý, získat pochvalu. Slovní hodnocení má ale kromě výhod také problémy,

kteřé souvisí většinou s nesprávným pochopením a prováděním slovního hodnocení. Vyvarovat bychom se měli nic neříkajícím formulacím nebo pouhému převyprávění známky. Ke kritice tohoto hodnocení ale dochází také kvůli jeho časové náročnosti a obtížnosti. Zároveň musí učitel žáka velmi dobře znát a správně jej diagnostikovat. Problémem se také může stát přechod od slovního formativního hodnocení k hodnocení čistě formálnímu, hodnocení osobnosti žáka namísto hodnocení jeho práce, pracovních výsledků a chování nebo používání rozkazovacích a podmiňovacích vět při snaze informovat žáka o věcech, ve kterých často chybje. Slavík (1999, str. 133) uvádí další zásadní problém, který se projeví při přestupu na jinou školu, popř. při výběru školy pro další vzdělávání. Slovní hodnocení totiž ztěžuje možnost zjistit, zda jsou výsledky žáka odpovídající tomu, co očekávají na nové škole. Vyhláška MŠMT ČR proto vyžaduje v takovém případě převod slovního hodnocení na klasifikaci. Jak uvádějí Kolář a Šikulová (2009, str. 91-92), slovní hodnocení žáků může být průběžné, a to ve formě ústní i písemné, ale také závěrečné ve formě vysvědčení. Při podávání slovního hodnocení je vhodné zaměřit se nejprve na úspěchy žáka, poté teprve sdělit nedostatky a potíže. Sdělením úspěchů jej motivujeme k další činnosti. Důležité je vždy uvést, co má žák vykonat, aby zlepšil své nedostatky a použít k tomu popisný jazyk, aby se žák konkrétně dozvěděl, kde chyboval a co zvládl dobře a zároveň se dozvěděl, jak postupovat příště. Naopak nevhodný je jazyk posuzující, při němž učitel hodnocení vztahuje k vlastnostem či osobnosti žáka, tím žáka „nálepkuje“ či „škatulkuje“. Musíme si uvědomit, že hodnotíme práci či chování žáka, nikoli jeho osobnost.

1.1.2 Ovlivňování kvality výuky pomocí hodnocení

„Školní hodnocení má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) příjemná. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby byla výuka pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví valnou část svého času. (Slavík, 1999 str. 15) Jak z tohoto úryvku vyplývá, o absolutní kvalitě práce ve škole rozhoduje v neposlední řadě také kvalita školního hodnocení. Hodnocení tedy podle Slavíka (2009, str. 15) není jen zdrojem informací, má ale také velký vliv na klima ve třídě. Tím získává

hodnocení velkou pozornost učitelů, žáků i rodičů. Jaké další funkce hodnocení má popíšeme v další části.

1.1.3 Funkce hodnocení

Existuje již několik vymezení funkcí hodnocení. Někteří autoři hovoří až o jedenácti různých funkcích, jiní například o pěti. My si zde charakterizujeme funkci motivační, informativní, diagnostickou (prognostickou), regulativní, výchovnou a diferenciací, jelikož právě tyto funkce je důležité si ve společném vzdělávání uvědomovat a zároveň je využívat.

Dle Košťálové, Mikové a Stang (2012, str. 45) můžeme samotným hodnocením zvýšit žakovu motivaci v učebních činnostech. Díky této funkci může být žák motivován dále se učit, zdokonalovat se a dále pracovat, jelikož, jak se dočteme v publikaci Koláře a Šikulové (2009, str. 46-47), hodnocení uspokojuje nejen zájmy žáka, ale také jeho potřeby, zároveň ale hodnocení může demotivovat, nebo dokonce znechutit práci. Motivací jsou uspokojovány potřeby sociální povahy, mezi které patří například potřeba seberealizace, úspěchu, výkonu, uznání, úcty apod. Žáka je důležité znát a také pochopit, jaká z potřeb je pro něj nejdůležitější, jakou podporovat a jakou naopak oslabovat. Slavík (1999, str. 17) upozorňuje na to, že tato funkce je také spojena s prožitky a city žáka, musí se s ní tedy pracovat opatrně, jelikož může ovlivnit prožitky hodnoceného, ale také člověka, který hodnotí. Kolář a Šikulová (2009, str. 47) poukazují na znepokojivý fakt, kdy ve školách se mnohdy uplatňuje pouze motivační funkce hodnocení, hodnocení bývá dokonce jedinou motivací. Žáky tedy učitelé motivují pouze známkou, pochvalou, odměnou apod. Tuto funkci však nemusí mít hodnocení samozřejmě. Je potřeba, aby si učitel uvědomoval, kdy hodnocení pozitivně motivuje.

Funkcí, kterou se budeme dále zabývat je funkce informativní. Kolář a Šikulová (2009, str. 48-49) uvádějí, že učitel pomocí hodnocení přibližuje žákovi, jaké úrovně dovedností a znalostí dosáhl, jaký je jeho výkon vzhledem k požadované normě, jaké jsou jeho znalosti apod. Aby učitel tyto informace zjistil, musí žáka diagnostikovat například zkoušením ústním i písemným, projekty, různými testy apod. Informace o výsledcích žáka pak předává učitel žákům i rodičům, popřípadě vedení školy či ostatním učitelům. Tato informace by měla pro žáka být pohnutkou k další aktivitě. Ovšem není to

pravidlem, proto by měl učitel žáka naučit, jak se získanou zpětnou vazbou dále nakládat. Překážkou ale žákovi může být, že ví, jaké cílové kvality má dosáhnout, a to mu může zabránit ve správné práci se zpětnou vazbou. Řešením by mělo být vést žáky k samostatnosti a poskytnout jim možnost podílet se na procesu hodnocení. Dalším problémem je hodnocení, které je neúplné, žák z něho tedy nezíská dostatečnou informaci o kvalitě svého výkonu. Příkladem tohoto hodnocení je např. známkování bez doplňujícího komentáře, ze kterého by žák získal vysvětlení známky, kterou za svou práci získal. Aby známka plnila dostatečně informativní funkci, měl by učitel se žákem analyzovat, proč získal právě toto hodnocení, co již zvládá bez problémů a co mu naopak problémy stále činí, popřípadě mu poradit, jak zdokonalit svou práci. Výsledky dětí jsou zároveň výsledky učitele, který může díky nim získat informaci, zda je jeho vyučovací činnost kvalitní.

Další funkcí hodnocení je funkce prognostická. Dle Koláře a Šikulové (2009, str. 53) na základě déle prováděného hodnocení můžeme předpokládat další žakovy studijní vyhlídky. Pro tuto funkci dobře slouží kvantitativní hodnocení, například tedy klasifikace. Učitel si díky ní může při vysokém množství žáků rychle vzpomenout na jednotlivé výkony žáka. Tato funkce je nejčastěji využívána při volbě následujícího vzdělávání, tedy v devátých třídách základních škol, popřípadě v pátých třídách, pokud se žák hlásí na gymnázium, jelikož může pomoci zabránit falešným nadějím a následnému zklamání.

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, str. 50-52) hodnocení také pomáhá učiteli řídit žakovu další učební činnost i její kvalitu, a to již při samotné žakovy činnosti. Učitel se soustředí na učební styl žáka, jeho pracovní postupy, volní úsilí atp., aby další učební činnost žáka mohl regulovat. Díky svým poznámkám může učitel nasměrovat žáka k lepšímu výkonu. Problémem regulativní funkce hodnocení zůstává opět strohá klasifikace. Žák dostane z nějakého učiva špatnou známku, ale při dalším učivu si ji opraví. Sice se žák poučí a příště se připraví lépe, ale původní učivo, které mu dělalo problém, si již nedoplní a neosvojí, jelikož známkou považuje učivo za uzavřené. Tato funkce je tedy plněna pouze pokud učitel podrobněji analyzuje výkon či postup žáka a zároveň také doporučuje další kroky při následujícím učení. Tuto analýzu ovšem nelze provádět pokaždé, je ale potřeba, aby učitel poznal, kdy je tato analýza potřebná a účinná,

ale také pro žáka přijatelná. Hodnocení také může být podnětem k seberegulaci. Díky sebereflexi, při které zhodnotí výsledek, ale také řešení své práce či metody, které použil k jejímu dosažení, může své další počínání postupně zkvalitňovat.

Výchovná funkce hodnocení spočívá ve formování žákových pozitivních vlastností či postojů, ať už k sobě, nebo k ostatním. Touto formou hodnocení může učitel působit na sebevědomí žáka či na jeho žebříček hodnot, být mu oporou při formování postojů či hodnot osobnosti. To vše může učitel kladně ovlivňovat vhodným hodnocením. Nevhodným ale podle Koláře a Šikulové (2009, str. 52-53) i narušovat.

Díky hodnocení můžeme také žáky dělit do jednotlivých skupin, tzv. diferenciovat. Kolář a Šikulová (2009, str. 54) uvádějí, že dělit je můžeme například na základě společných zájmů, učebního stylu, rychlosti zvládnání nového učiva apod. Těchto skupin dále může učitel využít při náročnějších či obsahově zaměřených úlohách. Za nevhodné dělení žáků, zvláště ve společném vzdělávání, považujeme dělení podle prospěchu. Tím žáky tzv. nálepkujeme a předurčujeme jim, jaký bude jejich následující směr vzdělávání.

1.1.4 Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením

Obě tato hodnocení jsou ve výuce velmi významná, každé se ale vyznačuje jinou informační hodnotou, zároveň mají odlišné pracovní i prožitkové dopady.

Dle Slavíka (1999, str. 37-38) má sumativní hodnocení za úkol zajistit finální přehled o získaných výkonech, ale také kvalitativně rozčlenit kompletní vyhodnocovaný soubor např. dle pracovních výsledků. Jeho cílem je začlenit žáka po delším pracovním výkonu, ať už s cílem žáka seznámit s jeho úspěšností, nebo jej diagnostikovat. Toto hodnocení je využíváno např. při přijímacích zkouškách na vysokou školu, kdy cílem je přijmout studenty, kteří při přijímacích zkouškách uspěli nejvíce. Na základních školách se s tímto typem hodnocení setkáme např. ve formě vysvědčení, kdy zhodnotíme půlroční práci či chování jednotlivých žáků, ale také při jakémkoli zkoušení, kdy naším cílem je udělit žákovi známku. Nemusí se vždy ale jednat pouze o známkování, sumativní hodnocení může mít také slovní podobu v podobě shrnující charakteristiky. Důležité je, aby bylo propojeno s formativním hodnocením, které zajistí, že žáci hodnocení porozumí

a zároveň je zbaví možného napětí či úzkosti, kterou mnozí mohou ze sumativního hodnocení mít.

Starý a Laufková (2016, str. 12) popisují formativní hodnocení jako hodnocení, které předává zpětnou vazbu ve chvíli, kdy je možnost vylepšit žákův výkon. Informuje tedy žáka, jak pokračovat v práci, aby se dále zlepšoval a něco dalšího naučil. Dle Slavíka (1999, str. 38-39) je cílem tohoto hodnocení tedy upozornit žáka na klady i nedostatky v průběhu činnosti tak, abychom mohli cíleně působit na průběh činnosti, kterou hodnotíme. Díky tomu získává žák pocit, že mu učitel chce pomoci, nikoli ho odsoudit či rozsoudit. To může pomoci žáka motivovat, i když není v činnosti naprosto úspěšný. Toto hodnocení může žákovi pomoci najít lepší pracovní postup, řídíme pomocí něj jeho výchovu a vzdělávání, nejčastěji formou rozhovoru. Starý a Laufková (2016, str. 13) ve své publikaci upozorňují, že hodnocení by mělo podávat zpětnou vazbu především žákovi, proto je důležité, aby žák hodnocení rozuměl a díky tomuto porozumění se sám dokázal zlepšit. Pokud bude tedy hodnocení opravdu formativní, dokáže to.

Starý a Laufková (2016, str. 19) definují hodnocení na základě načasování takto: *„Sumativní hodnocení je tedy chápáno jako hodnocení finální, které informuje o tom, co dotyčný žák zvládl na konci určitého období (např. v pololetí), formativní hodnocení bývá označováno za hodnocení průběžné“* (Starý a Laufková, 2016 str. 19)

1.2 Formativní hodnocení

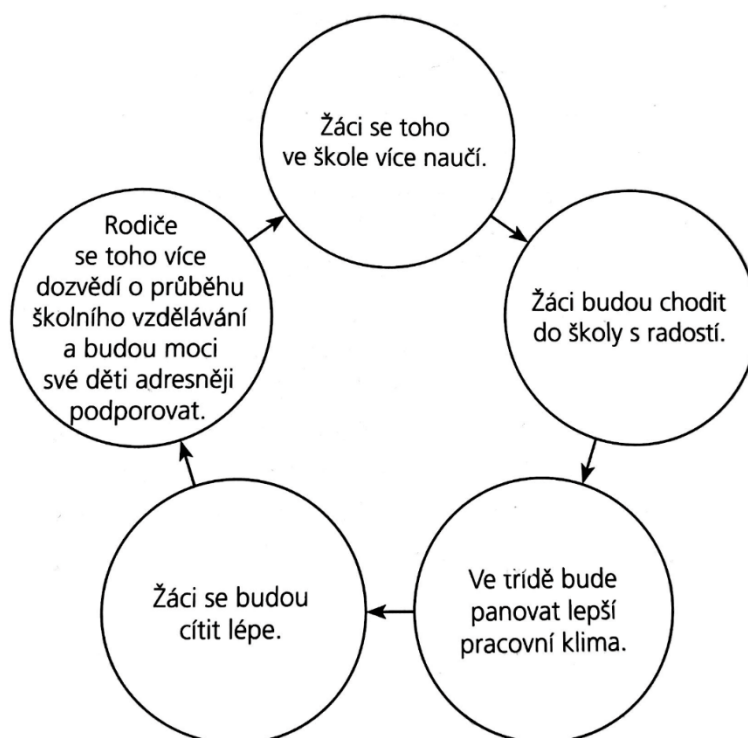
1.2.1 Význam formativního hodnocení

V České republice učitelé zatím používají formativní hodnocení zřídka, proto se podíváme, jaký význam tohoto hodnocení byl zjištěn v zahraničních výzkumech.

Zahraniční výzkumy, kterými se Starý a Laufková (2016 str. 21-23) zabývali, uvádějí, že pokud se formativní hodnocení využívá ve třídě pravidelně, dosahuje učení žáků vyšší kvality a také se zvyšuje jejich pracovní tempo. Velkým přínosem tohoto hodnocení je také zlepšující se klima třídy. Žák totiž začíná učitele vnímat jako pomocníka, nikoli jako velkou autoritu, která ho soudí, proto začne být za své učení sám zodpovědný a ví, v čem udělal chybu, popř. jak jí předejít. Velmi důležité je také to, že se žák naučí akceptovat hodnocení druhými osobami, zároveň se také naučí hodnotit

ostatní i sám sebe. Wiliam a Leahyová (2016, str. 8) poukazují na to, že se nemusí vždy jednat o žáky 1. či 2. stupně základní školy. Toto hodnocení je funkční u jedinců jakéhokoli věku.

Obrázek 1 Proč používat formativní hodnocení ve výuce?



Zdroj: Formativní hodnocení ve výuce – Starý a Laufková (2016)

1.2.2 Metody formativního hodnocení ve výuce

V této části si charakterizujeme metody formativního hodnocení, pomocí kterých můžeme formativní hodnocení provádět. Převážně byly poznatky čerpány z publikace Starého a Laufkové (2016), jelikož jsou zároveň teoretickými oporami pro praktickou část, především pro akční výzkum.

Dle Starého a Laufkové (2016, str. 26) mohou být metody, které si zde charakterizujeme, uskutečňovány aktivitou žáka či aktivitou učitele, který vytváří vhodné podmínky pro žákovu učení a organizuje ho. „*Metodami formativního hodnocení*

rozumíme stanovování výchovně vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu (sem řadíme také analýzu učiva, resp. obsahu, ve vztahu k činnosti žáka, včetně analýzy překážek v učení), sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.“ (Starý a Laufková, 2016)

Stanovování výchovně vzdělávacích cílů

Wiliam a Leahyová (2016, str.25) ve své publikaci označují vzdělávací cíle jako cíle, které nám stanovují, co se máme naučit, jaké dovednosti, znalosti a vědomosti budeme na konci učení mít. Je velmi důležité si tyto cíle stanovit, jinak by se také mohlo stát, že si naplánujeme aktivity, které nesměřují k tomu, co žáky skutečně chceme naučit. Jak uvádějí Starý a Laufková (2016, str. 40-42), je tedy potřebné zeptat se sám sebe, co se mají v dané hodině žáci naučit. Při stanovování cíle je třeba nezapomenout, že se jedná o cíle pro žáka, proto podmětem ve vyjádření cíle musí být vždy žák. Abychom byli schopni zjistit, zda jsme cíle dosáhli, měl by cíl být co nejvíce konkretizován. Pokud totiž cíl nekonkretizujeme, obtížněji zjišťujeme, zda jsme jej dosáhli. K tomu, abychom zjistili, zda jsme cíle opravdu dosáhli, potřebujeme také formulovat cíl tak, aby přísudkem byla aktivita žáka, nikoli jeho pasivní činnost, jelikož pokud bychom uvedli, že žák něco pochopí, těžko bychom zjišťovali, zda to opravdu pochopil.

Vzdělávací cíle v kontextu formativního hodnocení dle Starého a Laufkové (2016, str. 47-48) jsou základem pro vymezení kritérií hodnocení, pomáhají pochopit kam směřují učební činnosti, pomáhají plánovat výuku, žáka orientovat v učivu a zesílit jeho dojem odpovědnosti za svůj průběh učení.

Stanovování kritérií hodnocení

Dle Starého a Laufkové (2016, str. 48-58) nám kritéria hodnocení udávají míru kvality jednotlivých produktů. Pokud hodnotíme podle kritérií, zjišťujeme, zda žák zadaných kritérií opravdu dosáhl. Naopak pokud porovnáváme žáky mezi sebou, nevyužíváme hodnocení založené na kritériích. To se nám může hodit, pokud potřebujeme vybrat nejlepší žáky z těch, kteří se zúčastnili přijímacího řízení. Výzkumy ale dokazují, že žáci nemají rádi, když jsou porovnáváni s ostatními, naopak chtějí vědět, zda jeho výkon odpovídá zadaným kritériím a oceňují, když tato kritéria znají předem. Na našich školách, ale i v zahraničí však učitelé kritéria sdělují jen zřídka, často je mají

pouze v hlavě. Stanovení kritérií však žákovi pomůže najít, v čem je dobrý, zároveň ho ale upozorní, v čem by se měl zlepšit, motivuje ho, poskytuje základ pro sebehodnocení, vrstevnické hodnocení i hodnocení učitelem, jelikož pomáhá sledovat, na kolik se žák blíží stanovenému cíli. Do tvorby kritérií můžeme zapojit také žáky a naučit je tak poznat hodnotu dílčích produktů. Pokud hovoříme o formativním hodnocení, kritéria by měla žáka vést tak, aby úkol zvládl a dosáhl tak úspěchu. Wiliam a Leahyová (2016, str. 43) ale upozorňují, že musíme myslet na to, že žáci mohou nesprávně pochopit naše kritéria, proto je důležité o nich se žáky mluvit a zjistit, zda jim opravdu rozumí.

Zpětná vazba

Kvalitní zpětná vazba je základem formativního hodnocení, je ale také velmi odborný a časově náročný proces. Starý a Laufková (2016, str. 60-61) ji definují takto: „*Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.*“ (Starý a Laufková, 2016, str. 60-61) Dále autoři uvádějí (tamtéž, str. 60-62), že nedostatečnou zpětnou vazbou ve škole je známka, jelikož je třeba důkladný popis výkonu, který bude použit tak, aby ovlivnil budoucnost. Měla by působit na žákův opakující se výkon, tzn., že pouhé potvrzení přečtení žákovy práce podpisem či známkou nemůžeme za kvalitní zpětnou vazbu považovat. Taková zpětná vazba s sebou totiž nepřináší žádnou informaci o kvalitě žákovy práce, nedává mu tedy podnět k jeho zlepšení. Díky zpětné vazbě by měl žák dosáhnout lepších výsledků a také se toho více naučit. I přes to všechno se na českých školách vyskytuje pouze známkování.

Jak uvádí Starý a Laufková (2016, str. 64-67), nejčastějším impulsem zpětné vazby je chyba, které se žák dopustí. Ukazuje učiteli, ale i žákovi, do jaké míry již učivo zvládá, resp. upozorňuje na části, které ještě žákovi dělají problém a informuje o jeho pokrocích. Díky chybě žák pozná, kde má ještě nedostatky, a může ji odstranit učením. Je ale potřeba, aby chyba byla analyzována a proběhla zpětná vazba. Pokud by tomu tak nebylo, žák by nemusel poznat, v čem konkrétně chybu udělal, ani jak se jí příště vyvarovat. Aby však mohlo dojít k analýze chyby a zpětné vazbě, musí učitel vědět, jakých chyb se žáci mohou dopustit, umět s nimi případně pracovat a využít je pro zlepšení učení.

Starý a Laufková (2016, str. 68-73) rozlišují ústní a písemnou zpětnou vazbu. Každá totiž vyžaduje různé dovednosti. To také souvisí s časem, ve kterém je poskytnuta. Zpětná vazba může být poskytnuta okamžitě, s časovou prodlevou či v dlouhodobém horizontu. Okamžitá zpětná vazba může být pro učitele velmi náročná, jelikož ve velmi krátkém časovém úseku musí zpětnou vazbu správně načasovat, předat ji srozumitelně, přesně, funkčně a také vhodným tónem hlasu. Za okamžitou zpětnou vazbu považujeme i přikývnutí nebo úsměv, ale i k této zpětné vazbě potřebuje učitel zjistit, čemu již žáci rozumí a čemu ne. Každý žák na tom ale může být jinak, tudíž je potřeba zjistit, kdo ještě potřebuje pomoc a kdo naopak všemu rozumí. K tomu nám může pomoci několik technik. Jednou z nich je například tzv. semafor. Při té žáci na pokyn učitele zvedají barevné kartičky podle toho, jak danému učivu porozuměli. Červená značí, že žák vůbec neporozuměl a potřebuje vysvětlení zopakovat. Žlutou dává žák najevo, že sice vysvětlovanému učivu porozuměl, ale není si ještě stoprocentně jistý, zelenou žák ukáže, pokud všemu porozuměl.

Autoři (tamtéž, str. 73-74) uvádějí, že poskytování zpětné vazby s časovou prodlevou probíhá písemnou formou. Učitel tak nejčastěji reaguje na žákův písemný projev či na didaktický test. Na rozdíl od okamžité zpětné vazby má učitel větší množství času, aby zjistil, na jaké úrovni je žákův aktuální výkon a cíleně zasáhl do jeho učení. Učitel by si měl dát pozor, aby zpětná vazba měla přiměřenou délku, výpovědní hodnotu, byla pravidelná, načasovaná a především smysluplná, protože pokud by jí žáci neporozuměli a nevěděli tedy, jak s ní naložit, byla by naprosto zbytečná. Důležité je také, aby prodleva mezi výkonem a zpětnou vazbou byla co nejkratší, nejlépe aby k ní došlo následující vyučovací hodinu. Pravidelnost je také velmi podstatná, pomáhá totiž odhalit časté chyby a poukázat na žákův pokrok v čase. Hlavní nevýhodou této zpětné vazby je její časová náročnost, která se pojí se všemi jejími požadavky, které musí být dodrženy, aby se dalo hovořit o kvalitní zpětné vazbě.

Abychom mohli žáka sledovat z dlouhodobého hlediska, můžeme dle autorů (tamtéž, str 74-77) využít např. žákovské portfolio, do kterého si žák nějaké období shromažďuje své práce a najdeme v něm informaci o výsledcích žáka i jeho pokroku. Prostřednictvím portfolio můžeme mapovat individuální vývoj žáků na základě

průběžného archivování jejich výsledků činností. Významem portfolia je tedy pozorování, analyzování a diagnostikování žákova vývoje a monitorování vývoje jeho znalostí a dovedností za dané časové období v konkrétním předmětu. Existují tři základní druhy portfolií – portfolio pracovní, prezentační a dokumentační. My se budeme zabývat především tím pracovním, jelikož právě toto portfolio slouží pro formativní účely. Do pracovního portfolia zakládají žáci doklady o vlastním učení a je v něm vše, co je pro ně důležité. Portfolio s sebou nese spoustu výhod. Žák při procházení vlastního portfolia může lépe porozumět významu učení a souvislostem mezi dovednostmi, které se naučil, uvědomit si vlastní kvalitu, naučit se vybírat vhodné práce pro uložení svůj výběr si obhájit. Učitelům může pomoci pozorovat žákovo učení, rozlišovat jeho slabé a silné stránky a na základě něj poskytovat kvalitní zpětnou vazbu. Portfolio také může sloužit jako vhodný podklad pro sebehodnocení či konzultování pokroku žáka s rodiči. Aby zmíněné výhody plnily svůj účel, musí žák veškeré práce označovat datem a řadit je za sebou podle toho, jak vznikaly.

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení

Sebehodnocení či vrstevnické hodnocení, které Starý a Laufková (2016, str. 27) označuje jako tzv. autonomní hodnocení, je jedním z cílů žákova učení. Je svěřeno do rukou žáků a žáci by tomuto hodnocení měli rozumět, měli by jej dokázat vysvětlit a také si jej obhájit. Mnoho učitelů má strach svěřit hodnocení žákům. Pokud jsou ale zataženi do posouzení svého vývoje, pozitivně to ovlivňuje kvality života, které jsou dosaženy výukou. Dochází také k rozvoji jejich sebevědomí, sebepoznání, žáci si lépe mohou uvědomit svůj pokrok a více zodpovídat za svůj výkon.

Dle Starého a Laufkové (2016, str. 28-30) je vrstevnické hodnocení založené na poznatku, kdy žáci se navzájem mohou naučit velmi mnoho. Žáci dokonce i vrstevnické hodnocení přijímají lépe než hodnocení od učitele. Také mu lépe rozumí, jelikož k hodnocení je použit jejich jazyk. Jazyk, kterému žáci rozumí. Toto hodnocení je velmi přínosné. Žáci se totiž naučí se svými spolužáky komunikovat, naučí se aktivně naslouchat, zkusí si roli hodnoceného i hodnotícího, což rozvíjí žákovu osobnost.

Sebehodnocením rozumíme proces, při kterém žáci sami dokáží rozpoznat, jestli dosáhli předem daného cíle. Starý a Laufková (2016, str. 34) popisují činnost žáků takto:

„Reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna.“ (Starý a Laufková 2016 str. 34) Aby žák mohl provádět sebehodnocení či hodnocení svých spolužáků, dle autorů (tamtéž, str. 34-35) by mu učitel měl nabídnout nejen hodnotící kritéria, ale také výukové cíle. Kritériím i výukovým cílům jsme se již věnovali výše. Poté, co žák odhalí chyby, snaží se o posouzení její příčiny. Učitel by měl být dále schopen žákovi poradit s novým postupem tak, aby se žák chybě příště vyvaroval. Na sebehodnocení by si měl učitel najít čas vždy a měl by jej plánovat, nemělo by tedy docházet k tomu, že k sebereflexi dojde jen pokud zbyde čas.

Sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, ale i hodnocení učitele je vhodné propojovat a navzájem doplňovat poznatky, které různá hodnocení mají.

1.3 Shrnutí

I přes všechny kritiky je u nás stále nejvyužívanější formou hodnocení klasifikace. Co se týče hodnocení ve společném vzdělávání, jako nejvýhodnější se jeví slovní hodnocení, a to minimálně v kombinaci s požadovanou klasifikací, jelikož jen díky slovnímu hodnocení má žák šanci se dozvědět, v čem se mu daří či na čem musí ještě zapracovat. Učitel navíc zaznamená individuální pokroky žáků, což motivuje každého žáka. U žáků s nějakým omezením to platí dvojnásob. Zmíněné funkce hodnocení, tedy funkce motivační, informativní, diagnostická (prognostickou), regulativní, výchovná a diferenciací, je důležité si v inkluzivní třídě uvědomovat, především bych vyzdvihla funkci motivační, díky které i žák s nějakým omezením může zažít pocit úspěchu či uznání či seberealizace. Tuto funkci splňuje především formativní hodnocení, které s sebou přináší spoustu výhod, na rozdíl od sumativního hodnocení, které bez propojení s formativním hodnocením může přinést napětí či úzkost. Byly popsány také metody formativního hodnocení, a vzhledem k jejich popsaným výhodám by bylo vhodné, aby byly využívány v každé třídě, nejen v té inkluzivní. Pro mou diplomovou práci je tato kapitola důležitá především proto, že nám ukazuje metody formativního hodnocení, které můžeme využít právě v heterogenní třídě.

2 Společné vzdělávání

Jak uvádí Hejlová a Tomková (2018, str. 248), problematika společného vzdělávání je úzce spjata s hodnotovým a sociálním cílem. Tento cíl je v Evropě vnímán jako horizont nejbližšího společenského vývoje. Jeho předpokladem je ukončení všech forem diskriminace a vytvoření společnosti, která se vyznačuje spoluexistencí rozmanitostí. Škola má být instituce, která neustálé podstupuje proces adaptace, diferenciací i různorodost v pedagogické praxi, přičemž je schopna otevírat cestu k úspěchu všem dětem bez rozdílu. V dalších částech této kapitoly se zaměříme na problematiku inkluze, jakožto jednu z forem společného vzdělávání.

2.1 Inkluze

Jedná se o začleňování znevýhodněných jedinců do majoritních komunit. Polechová (2005, str. 16) uvádí, že účelem vzdělávání je zlepšit životní situaci každého jedince, pak může být zlepšena kvalita života celé společnosti. Právě proto je inkluze důležitým tématem pro celou společnost, a jak uvádí Bartoňová a Vítková (2018, str. 11), inkluze je v celé Evropě stále velmi diskutované téma. Jak autorky ve své publikaci zmiňují, v inkluzivní škole je poskytován každému žákovi individuální přístup, který zohledňuje jeho individuální potřeby, ale všichni žáci jsou vzděláváni společně. Díky tomu je možnost vyčlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu i vyučování minimalizována a šance na odstranění vzdělávacích i sociálních bariér naopak vyšší. Podobně na inkluzi také nahlíží Krejčová a Kargerová (2011, str.173), které inkluzivní vzdělávání popisují jako společné vzdělávání pro všechny žáky, tedy vzdělávání bez ohledu nejen na náboženskou a etnickou příslušnost, ale i úroveň schopností. Právě společné vzdělávání je jeden z klíčových východisek programu Začít spolu, kde pracují s přesvědčením, že společnost s aktivním zapojením všech svých členů počítá a kde se všem dětem dostává rovný přístup ke vzdělání.

2.1.1 Inkluzivní třída

Jak popisují Lang a Berberichová (1998, str. 28-29) ve své publikaci, v inkluzivní třídě je odlišnost vítána a oceňována. „*Inkluze si dává za úkol vybudovat společenství (komunity) pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními*

potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu.“ (Lang a Berberichová, 1998 str. 29) Inkluze je založena na tom, že každé z dětí má právo dostat stejnou příležitost, nikoli být diskriminováno a vystaveno předsudkům. Naopak jeho odlišnost může být pro ostatní vrstevníky přínosem, může obohatit učení a vyučování. Dle Langa a Berberichové (1998, str. 30-31) se děti o sobě mohou více dozvědět, je ale potřeba rozdíly mezi dětmi respektovat a ocenit, nikoli je přehlížet nebo z nich dokonce vytvářet překážky. Žákům se speciálními potřebami můžeme také pomoci vrstevnickým vyučováním, kdy je potřeba, aby spolužáci probíranou látku dobře pochopili, protože právě oni se pokusí svému slabšímu spolužákovi danou látku přiblížit znovu, popř. jinak. Mnohdy se totiž může stát, že žáci rozumí potřebám spolužáků více než učitel. Vrstevnické vyučování je přitom ku prospěchu oběma stranám, jelikož i žák v roli učitele si vyzkouší roli vedoucího či vzoru. Žáci v inkluzivní třídě se navíc naučí péči o druhé lidi, která vyžaduje porozumění, trpělivost a vnímavost, a to je do života velmi důležité.

Jak zmiňují Hejlová a Tomková (2018, str. 258), inkluzivní třída je složena ze žáků, kteří mohou mít různorodé vzdělávací potřeby. Jedná se nejen o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také o žáky nadané či s lehkým mentálním postižením. V inkluzivní třídě se ale také setkáme s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci se zdravotním postižením a podle Bartoňové a Vítkové (2018, str. 50) se u nich nejčastěji objevují postižení tělesná, psychická a mentální, přičemž tato postižení se mohou vyskytovat jednotlivě, ale i v různých kombinacích. Autorky (tamtéž, str. 14) hovoří o výzkumech, jejichž výsledky ukazují, že žáci s mentálním postižením dosahují v inkluzivní škole minimálně stejných výsledků jako ve škole speciální. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vždy nepotřebují jiné výukové přístupy než ostatní žáci, ale Bartoňová s Vítkovou (tamtéž, str. 23-24) považují za rozhodující využívání co nejlepších možných prostředků. Cíle, kterých má žák dosáhnout, musí odpovídat jeho potřebám a žák musí mít dostatek prostředků, aby mohl tyto potřeby naplnit a dosáhnout požadovaných výsledků. Nereálně stanovené cíle vedou k selhání žáka, proto musí být cíle stanoveny s ohledem na individuální potřeby žáka.

Nadaní žáci

Mudrák (2015, str. 19) označuje nadaného žáka jako žáka jistým způsobem jedinečného. Ndaný žák se ve srovnání s ostatními spolužáky snadněji učí, je motivovaný, tvořivý a dosahuje vynikajících studijních výsledků. Autor (tamtéž, str. 145) dále uvádí, že tito žáci disponují vyhraněnými zájmy a velkou vnitřní motivací, a právě to z těchto žáků tvoří specifickou skupinu vyžadující pro svůj optimální rozvoj zvláštní podmínky. Krejčová s Kargerovou (2011, str. 191) upozorňují, že pokud je využívána frontální výuka, kdy všichni žáci dělají v jednu chvíli totéž, tito žáci se nudí, jelikož mají práci rychle hotovou a na ostatní žáky musí čekat. Ndané děti často tvoří pomocníky ostatních dětí v tzv. vrstevnickém vyučování, které si rozebereme níže. Autorky spatřují ve společném vzdělávání velký přínos pro ndané děti v učení se odlišností, schopnosti komunikace s vrstevníky a toleranci. Pro ostatní žáky naopak ndaní žáci tvoří pozitivní vzor, proto je začleňování těchto žáků velmi přínosné pro obě strany. Myšlenku Krejčové a Kargerové podporuje i formulace Hříbkové (2009, str. 141), která ve své knize Ndaní a ndaní říká, že vztahy mezi vrstevníky jsou zásadní pro vývoj dítěte, a to z důvodu, že sociální interakce s jejich vrstevníky jim dává možnost kognitivního vývoje, kultivaci sociálních dovedností a utváření společenských a morálních hodnot.

Děti s odlišným mateřským jazykem

Jedná se o žáky, kteří nemluví a nerozumí česky, mají tedy jiný mateřský jazyk než jeho spolužáci, což znesnadňuje jejich začlenění do výuky. Radostný (2011, str. 15-16) ve své publikaci uvádí, že při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem se setkáváme s jinými problémy než při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků s odlišným mateřským jazykem dochází k automatickému zařazení do běžných škol, ale jelikož nejsou součástí skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nemají nárok na různá vyrovnávací opatření. Jazyková bariéra těchto žáků velmi ohrožuje jejich školní úspěšnost, proto je velmi důležité, aby ji učitel chápal jako velké znevýhodnění při vzdělávání, přičemž si musí uvědomit i kulturně odlišné prostředí, ze kterého žáci pocházejí a které může mít vliv na přístup k učení, očekávání rodiny, hodnotovou orientaci apod.

Děti s lehkým mentálním postižením

Bartoňová (2013) ve své knize rozvádí vývoj dítěte ve školní docházce. V tomto období dítě dochází do fáze konkrétních operací. Při seznámení s novými informacemi dávají tito žáci přednost konkrétním činnostem a vlastním zkušenostem. V sedmém roce života se u těchto dětí objevují myšlenkové operace. K tomu, aby se dítě mohlo v této fázi dále vyvíjet, je zapotřebí dostatek podnětů. Chaloupková (2011) dále popisuje, že u těchto dětí se setkáváme s obsahovou chudostí řeči, nedostatečnou adekvátností emocí a také s nedostatkem vůle. Také uvádí, že tyto děti potřebují být neustále motivováni k výkonům.

2.2 Požadavky na učitele ve společném vzdělávání

Dle Bartoňové a Vítkové (2018, str. 23-24) by učitel měl především zvolit pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami úkoly a cíle, které je žák schopen zvládnout. Pokud žákovi stanovíme úkoly či cíle, které není schopné naplnit, nedosáhne tedy požadovaného výsledku a může mít pocit selhání. My ovšem potřebujeme žáka spíše pozitivně motivovat. K tomu ovšem nemůže dojít, když učitel nestanoví cíle podle individuální potřeby žáka, které je třeba, aby respektoval. Důležité také je, aby si učitel uvědomil, že každý úkol má několik kroků, které musí žákům vysvětlit. Musí si ale také uvědomit, že žák na splnění úkolu bude potřebovat dostatek času, nejspíše více času, než potřebují jeho spolužáci. S tím samozřejmě souvisí i potřeba dostatku času k upevňování nového učiva. Dalším požadavkem, který zmiňují Bartoňová a Vítková (2018, str. 24), je diskuse o tématu, díky které bude žákovi obsah přiblížen a zajistí se tak efektivnější učení. Při tom všem musí ale učitel myslet na to, že žák má sociální a emocionální potřeby, které je třeba naplňovat, a musí si také uvědomit, že velkou roli hrají také faktory prostředí.

Za základní dimenzi kvalitního vyučování považují Bartoňová a Vítková (2018, str. 17) vedení třídy. To by mělo prostřednictvím prevence poruch a efektivního využívání učebního času zlepšovat kvalitu vyučování. Správné vedení inkluzivní třídy je velmi důležité pro vzdělávání žáků. Otázkou je, co je opravdu správné vedení třídy. Bartoňová s Vítkovou (2018, str. 60) zmiňují, že ve třídách, které jsou dobře vedené, stanoví učitel pravidla a postupy, díky kterým mohou žáci lépe pochopit, co od nich učitel očekává. Je potřeba, aby učitel ve třídě minimalizoval kázeňské problémy, které by mohly ovlivňovat

učení a plnění úkolů, a také žákům pomohl učit se a aktivně a pozitivně reagovat. Měl by se také pokusit co nejvíce omezit udělování důtek a napomenutí, popř. poznámek. Pokud je totiž učitelovo chování represivní a negativní, reakcí žáků může být odmítání, vyšší úzkost či dokonce zvýšení nevhodného chování ve třídě, kterému jsme se právě udělením důtky či napomenutí snažili vyhnout. Žáci pak učitele vnímají spíše jako svého protivníka než jako někoho, kdo se jim snaží maximálně pomoci. Očekává se, že učitel bezpečně ví, jak problémovému chování nejlépe předcházet, ale také jak na takové chování reagovat, jen tak může učitel vhodně zasáhnout. Pokud je třída opravdu dobře vedena, má učitel se žáky pozitivní vztahy, které taky zajišťují vyšší produktivitu žáků. Právě tyto vztahy mohou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci lépe a trvaleji si zapamatovat nové informace, zároveň být lépe vnímáni ostatními spolužáky. Dle Langa a Berberichové (1998, str. 47) kvalitní vedení třídy vyžaduje profesionální úsudek, plánování, přizpůsobivost, zkušenost, ale také důslednost či spravedlivý přístup.

2.2.1 Profesionální kompetence učitelů

Bartoňová a Vítková (2018, str. 17-18) ve své publikaci poukazují na výzkumy, které dokazují, že pokud učitel má dobré znalosti nejen ve svém oboru, ale i v psychologii a pedagogice, je úspěšnější. Zprostředkování vědomostí, které jsou důležité, aby učitel dobře vyučoval, je primární úkol vysokoškolské přípravy učitelů a je velmi důležité, aby tyto vědomosti učitel udržel po celou dobu učitelské praxe. Aby byl učitel úspěšný, měl by si podle autorek osvojit tzv. profesionální kompetence, za které považují profesní znalosti, přesvědčení, motivaci a autoregulaci.

Profesionální znalosti

Dle Bartoňové a Vítkové (2018, str. 19) se jedná o základní předpoklad profesionálního jednání. Pro úspěšné učení žáků jsou významné vědomosti učitele, které můžeme dělit na odborné, odborně didaktické a pedagogické znalosti. Odborné znalosti jsou znalosti v oblasti učební látky, kterou žákům předáváme, a právě ke kvalitnímu předání učební látky potřebuje učitel nejen tyto znalosti, ale také znalosti pedagogické, které utvářejí učební proces. Mezi tyto znalosti náleží poznatky o učebních a vývojových procesech žáků, o hodnocení žáků, o vytváření učební situace a o profesním jednání

v souvislosti školy a mimoškolního prostředí. Jako důležité znalosti označují autorky také znalosti týkající se poradenství a organizačních schopností.

Přesvědčení

Učitelova výuka je podle Bartoňové a Vítkové (2018, str. 19-20) zásadně ovlivněna úrovní jeho přípravy, jelikož příprava odráží jeho osobní přesvědčení. Zatímco v minulosti byli žáci ve výuce vnímáni jako nečinní posluchači, v současné době se vlivem učitelova přesvědčení výuka vnímá jako snaha o předání nových poznatků žákům. Výzkumy dokazují, že pokud je učitel o úspěšnosti své výuky zcela přesvědčen, tak potom je schopen se lépe vyrovnávat se stresem a je ve své profesi šťastnější.

Motivace

Jak vyplývá z knihy Bartoňové a Vítkové (2018, str. 20), motivace učitelů k výuce může být rozdělena na tři menší podmnožiny, a to: motiv volby povolání, očekávání dopadu působení a entuziasmus. Očekávání dopadu působení je úzce spjato s motivem volby povolání. V podstatě se jedná o hodnocení, které vyplývá z toho, zda se jim svou snahou daří určitým způsobem podpořit výuku, případně i samotné chování žáků i v případě, kdy se to může zdát jako velmi obtížné a demotivující. Pokud učitel oplývá výrazným sebevědomím, vyzařuje z něj při výuce nadšení a má tendence být silněji vázán ke své profesi. Entuziasmus vyjadřuje kladné emoce při výkonu své profese a můžeme ho rozlišovat na entuziasmus k samotnému vyučování, anebo entuziasmus k předmětu samotnému (vědnímu oboru).

Autoregulace

V rámci PKU v profesním kontextu se autoregulace pojí se zacházením se zdroji. Těmito zdroji se rozumí různé předměty, osobní znaky, či vnější podmínky sloužící k dosažení cíle. V případě, že jsou tyto zdroje ztraceny nebo i jen ohroženy, dostávají se dotyčné osoby pod tlak nebo pocítují psychický stres. Podle Řehulky (2016) může být prožitek citového vysílení a ztráty výkonnosti chápán jako důsledek ztráty zmiňovaných zdrojů. Práci se zdroji můžeme rozčlenit na dvě části – profesní angažovanost a profesní odolnost. Co se týká profesní angažovanosti, jedná se o investování zdrojů (připravenost, píle a energie). Na druhé straně profesní odolnost je snaha o uchování zdrojů. Bartoňová

a Vítková (2018) ve své publikaci rozděluje lidi, podle toho, jak se zdroji nakládají, na čtyři kategorie profesní angažovanosti a profesní odolnosti:

- **Zdravý typ** – Jak profesní angažovanost, tak profesní odolnost jsou na velmi vysoké úrovni.
- **Šetřící typ** – Profesní angažovanost zaostává za profesní odolností, která je na vyšší úrovni. Takový člověk dokáže své dostupné zdroje dobře využít, avšak můžeme pozorovat problémy v učení plynoucí z nedostatku angažovanosti.
- **Rizikový typ A** – Profesní odolnost zaostává za profesní angažovaností. Veškeré zdroje jsou investovány do profesních činností. Nedostatek profesní odolnosti však může znamenat z dlouhodobého měřítka ztrátu zdrojů.
- **Rizikový typ B** – Tento typ se vyznačuje nízkou úrovní profesní angažovanosti i profesní odolnosti. Učitelé tohoto typu nesplňují profesní požadavky.

2.3 Strategie pro učení a vyučování v inkluzivní třídě na 1. stupni ZŠ

2.3.1 Spolupráce při učení

Spolupráce mezi žáky má nejen sociální význam, ale jak zmiňují Lang a Berberichová (1998, str. 57), mají obrovský význam i v oblasti učení. Žáci mají k dispozici nejen svoje myšlenky, ale mohou také vyslechnout myšlenky a nápady na řešení problémů svých spolužáků. Mnohem více to platí právě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mohou díky většímu množství učebních a sociálních situací více rozvíjet svůj potenciál. Autoři (tamtéž) jmenují několik možností na spolupráci ve třídě. Žáci se mohou učit od ostatních spolužáků či dospělých např. při kooperativní práci či partnerském vyučování.

Kooperativní učení

Protože podle Kasíkové (2010, str. 9) mají školy za úkol socializaci dětí a jejich přípravu na převzetí role dospělého v budoucím světě, je důležité zvýraznit kooperativní aspekt, který je vybaví kvalitami, které potřebují pro život ve spolupracující skupině. Podle výzkumu, kterým se zabýval Lang s Berberichovou (1998, str. 57-59) má pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami kooperativní učební obrovský význam z hlediska osobnostního i sociálního, jelikož klade důraz na porozumění rozdílům mezi lidmi a

pozitivní přijímání odlišností. Výzkumy odhalily výhody kooperativního učení, o kterých se nyní zmíníme. Jedná se o výhody oblasti afektivní, sociální, kognitivní a postojové. V oblasti afektivní se díky vzájemné podpoře jedná především o rostoucí sebeúctu, úctu k druhým, zdvořilost, citovou zralost apod. V oblasti sociální rozvíjí kooperativní učení rozvinutější spoluprací a vzájemnou pomoc, dochází k rozvoji přátelských vztahů, pozitivnímu ocenění rozdílů apod. Z hlediska kognitivní oblasti je rozvíjena vyšší úroveň myšlení, kooperativní učení dětem pomáhá k lepšímu zapamatování, vyššímu soustředění a dovednosti řešení problémů. V oblasti postojové hraje hlavní roli větší motivace, výzkumy také dokazují lepší přístup žáků k učiteli, spolužákům i škole celkově. Děti, které se pravidelně účastní kooperativního učení, také dokáží více tolerovat a ocenit druhé. Všechny tyto výhody ve své práci zmiňuji především proto, aby přesvědčily zejména budoucí učitele k využívání kooperativního učení ve svých třídách. Když se navíc žáci lépe poznají a odhalí možnosti svých spolužáků, bude to mít obrovský význam při výše zmíněném vrstevnickém hodnocení.

Vrstevnické vyučování

Co je vlastně vrstevnické vyučování (Peer-assisted-learning)? Topping a Ehly (1998, str. 15) nejprve rozebírají jednotlivá slova z anglického ekvivalentu. Learning – vyučování, učení se – jde o způsob získávání znalostí nebo schopností studiem, zkušenostmi nebo při výuce ve třídě. Assist – výpomoc – mluví sama za sebe. V podstatě jde o to, že si žáci různými způsoby při výuce navzájem pomáhají. Peer – vrstevník – lidé sobě rovní, na stejné úrovni nebo například stejného věku.

Jak vyplývá z pojmu peer-assisted-learning, nebo jak je tento pojem zaveden v českém názvosloví – vrstevnická výuka, cílem je nabytí nových poznatků nebo schopností skrze výpomoc mezi lidmi (žáky) ze stejných sociálních skupin, kteří nejsou profesionální učitelé, a tím, že pomáhají v učení druhým, se de facto učí i oni sami. Topping a Ehly (1998, str. 19-20) popisují různé metody PAL a každá z těchto metod se zaměřuje na něco jiného. Zatímco některé se zaměřují na získávání znalostí, jiné zase spíše rozvíjí různé schopnosti. Jednou z nejrozšířenějších PAL metod je tzv. „Peer Tutoring“ neboli doučování. Princip této metody je zcela jednoduchý. Jeden z páru je doučující (tutor), zatímco druhý je doučovaný (tutee). Dále bych ráda zmínila metodu

„Peer education“, neboli vzájemné vzdělávání. Kdo pamatuje na dezinformace, které se šířily ve třídě o přestávce? Peer education se zaměřuje na tento fenomén ne zcela spolehlivých informací a snaží se o „narovnání“ těchto informací tak, aby byly spolehlivé a důvěryhodné.

Podle Langa a Berberichové (1998, str. 65) je vrstevnické vyučování ve školách využíváno velmi hojně, jelikož je výhodné nejen pro školené, ale také pro školitele. Pokud si na přípravě pomocného učitele z řad žáků dáme opravdu záležet a správně metodicky je povedeme, můžeme dosáhnout opravdu skvělých výsledků. Hlavní výhodou vrstevnického vyučování je fakt, že spolužáci jsou s méně schopnými žáky na stejném či blízkém vývojovém stupni, používají stejný způsob vyjadřování a mohou tedy lépe než učitel pochopit jeho vzdělávací problém. Je potřeba, aby hledali nové způsoby vysvětlení tohoto problému a dostatečně spolužáky chválili a povzbuzovali. Zároveň se žáci v roli učitele učí pomáhat druhým a nést část odpovědnosti za péči o ně, v tomto případě o své slabší spolužáky. Další výhody autoři spatřují v radosti školeného žáka, jemuž je věnována pozornost úspěšného spolužáka, podpoře přátelských vztahů ve třídě a v případě využití spolužáka z vyššího ročníku vznik přátelství mezi jednotlivými ročníky. Zmiňují se také o strachu, který může žák mít, pokud o svých nedostacích musí mluvit s učitelem, proto právě učení s kamarádem pro něho může být příjemnější.

Lang a Berberichová (1998, str. 66) také upozorňují na jednotlivé body, které musíme vzít v potaz, pokud vrstevnický program využíváme.

- *„pečlivě vyberte úkol a naplánujte postup – tutor musí rozumět tomu, co je od něj požadováno a jak bude postupovat;*
- *vysvětlete explicitně důležité interpersonální dovednosti – lektor možná bude muset projevit hodně trpělivosti, opakovat otázky a věty;*
- *vyberte tutorů a doučované žáky s ohledem na jejich sympatie a antipatie – použijte třeba sociogram, abyste našli skutečně vhodného tutora;*
- *poskytněte tutorovi alespoň základní zaškolení – o důležitých prvcích učiva, o významných postupech, o cíli celého úsilí atd.;*
- *objasněte přesně oběma stranám, co se od nich očekává;*

- *poskytněte tutorům čas – mohou jej potřebovat na přípravu materiálů, urovnání vlastních myšlenek;*
- *poskytněte vhodná místa k učení – zvláštní místo vyhrazené žákovi a tutorovi umožní lepší kontakt;*
- *zajistěte si od obou zpětnou vazbu – žádejte je jednotlivě nebo společně, aby přemýšleli o průběhu procesu učení, o dosaženém porozumění látce, o těžkostech a možnostech, jak je řešit;*
- *naslouchejte jim často při práci – sledování (monitorování) je důležité.*“
(Lang a Berberichová, 1998 str. 66)

Pokud všechny tyto body dodržíme, bude vrstevnické hodnocení opravdu velmi účinné a přinese výhody všem, kteří se ho účastní.

Mentorský systém: dospělý a žák

Lang a Berberichová (1998, str. 68-69) popisují mentorský systém jako začlenění dospělých dobrovolníků do rolí, ve kterých vyučování může a nemusí být hlavním úkolem. Dobrovolníky můžeme nalézt především prostřednictvím domovů důchodců, církve, penzionů pro starší lidi a škol vyššího stupně, nápomocni mohou být ale také příbuzní žáka. Měli by to být lidé, kteří mají široký rozhled nebo mají stejné zájmy jako žák. Pokud tedy žák projevuje zájem o hudbu, měl by mentor mít lásku k hudbě, popřípadě hrát na nějaký hudební nástroj. Je důležité, aby tyto osoby měly trpělivost, byly otevřené a důvěryhodné a také měly kladný vztah k dětem a smysl pro humor, jelikož dospělá osoba může pro žáky se speciálními potřebami představovat jistotu pomoci, může jim poradit nejen se školními, ale také s životními problémy, být jim nejen průvodci, ale také staršími sourozenci či prarodiči. Užiteční mohou mentoři podle autorů být také při jídle, dopravě do školy, pohybu po třídě, procvičování základních dovedností a činností a dalších jednoduchých úloh. Z tohoto vztahu často vzejde velké přátelství a důvěra mezi oběma.

2.3.2 Přizpůsobení vzdělávacího programu

Pro tuto podkapitolu jsem zvolila publikaci Langa a Berberichové (1998), jelikož jsem ve své praxi právě s úrovněmi přizpůsobení, které autoři uvádějí, pracovala.

V praktické části uvádím kazuistiku žáka, který právě toto přizpůsobení vzdělávacího programu pro dosažení učebních cílů potřeboval. Akční výzkum také dokazuje funkčnost jedné z modifikací v souvislosti s hodnocením.

Jedná se o dosažení stejných učebních cílů různými cestami. Podle Langa a Berberichové (1998, str. 69-73) můžeme přizpůsobit vzdělávací program čtyřmi úrovněmi:

- „úpravou (modifikací) formy, jíž žáci prokazují splnění cílů;
- úpravou (modifikací) způsobu, jímž se žáci seznamují s novou látkou;
- snížením množství práce zadávané žákovi;
- snížením očekávané úrovně výkonů.“ (Lang a Berberichová, 1998, str. 70)

Modifikace formy, jíž žáci prokazují splnění cílů

Ve třídě se můžeme setkat s případy, kdy žák nedokáže odpovídat běžným způsobem, kterým prokazují splnění cílů ostatní spolužáci. Pokud ostatní spolužáci odpovídají ústně, žákovi s řečovými problémy je vhodné připojit do dvojice partnera, který může žákovi pomoci s nejen s ústní odpovědí, ale také s vyřešením úlohy. Pokud je vyžadována písemná odpověď a žák má problémy s jemnou motorikou, může využít obrázky, počítač s tiskárnou či rodiče nebo spolužáka, kteří se zaznamenáním odpovědi pomůžou. Může se také stát, že naši třídu bude navštěvovat žák na invalidním vozíku. V takovém případě upravíme požadavek na předvedení fyzického výkonu tak, aby jej žák mohl splnit i na invalidním vozíku, popřípadě aby kontroloval dosažení dovedností u svých spolužáků či pomáhal při hodnocení jejich výkonů.

Modifikace způsobu, jímž se žáci seznamují s novou látkou

Tato cesta zajišťuje stejný cíl pro celou třídu, avšak žák se speciálními vzdělávacími potřebami si osvojil znalosti a dovednosti odlišnými cestami. Sluchově postiženým žákům můžeme práci zadávat písemně, popřípadě zadání nahrát, aby si žák mohl práci přehrát opakovaně či zvýšit hlasitost výkladu. Nahrávku můžeme využít také pro žáky zrakově postižené, kterým také mohou písemný návod přečíst spolužáci. Výjimkou ve třídě nejsou ani žáci s poruchou koncentrace. Takovým žákům můžeme

rozčlenit látku na menší části, vhodné je také využití více barev, zvuků či pohybu, abychom koncentraci podpořili.

Snížení množství zadávané práce

Toto přizpůsobení uplatňujeme u žáků, kteří nezvládnou stejné množství práce za stejný čas jako ostatní spolužáci. Pak můžeme snížit očekávaný výsledek nebo žákovi poskytnout větší množství času. Při skupinové práci si ostatní spolužáci přerozdělí úkoly s ohledem na potřeby a dovednosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Snížení očekávané úrovně výkonů

Tuto úroveň přizpůsobení vzdělávacího programu popisují Lang a Berberichová (1998, str. 72-73) na případu Tomáše, který trpí těžkými poruchami učení, které se projevují problémy s vnímáním a zpracováním informací, má zpomalený jazykový vývoj a poruchy koncentrace. Jeho učitelka proto často střídá činnosti, zadává krátké malé úkoly, využívá staršího spolužáka k procvičení základních pojmů a dovedností, které jsou uzpůsobené tak, aby je Tomáš dokázal zvládnout. Pokud žákovy možnosti nestačí požadovaným dovednostem, může učitel zadat úkol nižšího vývojového stupně. Jako velmi pozitivní se u Tomáše projevuje strategie skládačky, kdy společná práce je rozdělena mezi všechny žáky a celek se neobejde bez každého žáka. V tu chvíli se žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který pracoval na svém speciálním úkolu, cítí důležitý a významný, jelikož může přispět úspěchu celé třídy. To je důležité nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pro všechny žáky ve třídě.

2.3.3 Individuální vzdělávací program

„Individuální vzdělávací program (IVP) je klíčovým nástrojem pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami.“ (Lang a Berberichová, 1998, str. 73) Autoři (tamtéž, str. 73-74) ve své publikaci uvádějí, že se jedná o spojení toho, co již o specifických potřebách víme, podmínek dítěte a zdrojů, které škola má, aby mohl vzniknout smysluplný vzdělávací program. Když žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přijdou do školy, většinou už za sebou mají lékařská vyšetření. Podle zpráv z těchto vyšetření můžeme stanovit nejen potřeby dítěte, ale také specifickou péči, kterou žák potřebuje, aby se škola i učitel dokázali připravit na příchod tohoto žáka. Může se ale

také stát, že s těmito informacemi žák do školy nepřichází. Učitel tedy nemá možnost předchozí konzultace s odborníky a žák se v jeho třídě ocitne bez naprosté přípravy. Cílem učitele v inkluzivní třídě je vzdělávání žáků se specifickými potřebami spolu s ostatními spolužáky. To umožňuje právě individuální vzdělávací program, který se zaměřuje na rozvoj a vzdělávání dítěte s ohledem na informace, které o dítěti máme.

Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se také dočteme, že zpravidla nemá škola možnost zpracování IVP odmítnout, z čehož plyne, že v případě předložení žádosti ze strany zákonných zástupců a doporučení od školního poradce je škola povinna IVP zpracovat. K poskytování podpůrného programu školou musí zákonný zástupce udělit písemný informovaný souhlas. Neudělení souhlasu se nepovažuje za nejlepší zájem dítěte, a je možné tuto situaci řešit s orgánem sociálně-právní ochrany. (MŠMT, 2019)

2.4 Společné vzdělávání v ČR

Polechová (2005, str. 8-9) ve své publikaci zmiňuje, že výsledky výzkumu OECD PISA upozorňují na velmi vysoké rozdíly mezi žáky na jednotlivých školách, na kterých se u nás podílejí především socioekonomické poměry. Tento výzkum ovšem přišel i se znepokojivým faktem, že učitelé v České republice povětšinou tyto rozdíly neřeší, neovlivňují je a nemají k žákům dostatečný individuální přístup. Autorka dále poukazuje na to, že Česká republika si, co se týče selektivity vzdělávacího systému, stojí ve světě velmi špatně. Většina žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami byla u nás v roce 2001 vyčleněna z hlavního vzdělávacího proudu. V roce 2003 studie OECD zjistila, že naši žáci, kteří jsou jazykově, kulturně či socioekonomicky znevýhodněni, jsou umísťováni do praktických (ve zdrojové literatuře jsou stále zatím uváděny školy zvláštní) škol, zatímco v dalších zemích účastnících se studie jsou tyto děti většinou začleněny v běžných školách. Žáci jsou do praktických škol zařazováni především proto, aby nebrzdili ostatní děti v běžných třídách. Pokud jsou ale žáci umístěni do praktických škol, neočekávají se od nich stejné studijní výsledky, jako u žáků ve školách běžných. To znamená, že jim tím automaticky odpíráme případné budoucí možnosti či ambice. Česká společnost však bohužel snahu o začlenění znevýhodněných skupin žáků spíše odmítá.

Jak však popisuje Bartoňová a Vítková (2018, str. 11) v posledních letech dochází ke značnému nárůstu podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Výuka žáků s SVP je v současnosti velice diskutovanou problematikou. Podle Českého statistického úřadu byli žáci s SVP zastoupeni v běžných školách 8,6 %. Procento žáků s určitým postižením se dlouhodobě snížilo. Naopak počet žáků, kterým byla diagnostikována porucha chování, narostl během posledních deseti let o 7,5 %.

2.5 Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s principem společného vzdělávání, jehož součástí je inkluzivní výuka, které jsme se v této kapitole věnovali. Když budeme mluvit o inkluzi, většina lidí si představí žáky s nějakým omezením, nicméně je potřeba si uvědomit, že součástí inkluzivního vzdělávání může být i začlenění žáků s určitým nadáním, neboť i oni potřebují speciální přístup. Dále jsme si definovali požadavky na učitele ve společném vzdělávání, kterých v žádném případě není málo, avšak je důležité, aby učitel tyto požadavky splňoval, jelikož jen tak bude docíleno kvalitního průběhu inkluzivní výuky. Jak jsme si již stanovili, existuje několik strategií pro učení a vyučování v inkluzivní třídě, tedy spolupráce při učení, přizpůsobení vzdělávacího programu a vypracování individuálního vzdělávacího programu. Některým těmto strategiím se budeme dále věnujeme v praktické části. Tuto kapitolu začleňuji z toho důvodu, abychom si ukázali jednotlivá specifika žáků s různými specifickými vzdělávacími potřebami, kterých se hodnocení v této práci týká. Důležité jsou také strategie pro učení a vyučování v inkluzivní třídě na 1. stupni ZŠ, jelikož tyto strategie nám ukazují, jak s těmito dětmi pracovat. V praktické části si ukážeme, jak právě tyto strategie propojovat s formativním hodnocením.

3 Specifika sociálního vývoje žáků v ročnících 1. stupně ZŠ

3.1 Sociální vývoj v mladším školním věku

Jak uvádí Vágnerová (2012, str. 254-255), první školní den je pro dítě zásadním společenským milníkem, jelikož dítě se stává školákem. Tento milník je jasně časově dán, a jelikož se jedná o velmi významný sociální počín, dochází k jeho ritualizaci. Každé dítě zažije jakýsi „rituál“, který spočívá v zápisu do školy a absolvování prvního školního dne. Po absolvování prvního školního dne je zcela jasné, že v životě dítěte dojde k zásadní společenské proměně a začíná další životní fáze dítěte. Následný rozvoj osobnosti dítěte a to, jak dítě prožije zbytek svého dětství, je školou velmi ovlivněno. Zároveň má škola také velký vliv na sebehodnocení žáka. Žákovy úspěchy ve škole mohou mít nebetyčný dopad nejen na smýšlení žáka o vlastní osobě, ale i na to, jakým směrem se bude žák v životě dále ubírat.

Školní věk představuje první oficiální začlenění do společnosti. Erikson (2002) označuje toto období za fázi pýle a snaživosti. Jako hlavní cíl této fáze uvádí nejen úspěch, ale i snahu o prosazení svého výkonu. Pokud se na tuto fázi podíváme z širšího pohledu Vágnerové (2012, str. 255), zjistíme, že žáci musí potvrdit své kvality nejen ve škole, ale i mezi vrstevníky či vzhledem k požadavkům dospělých. S tím je spojen vývoj široké škály kompetencí, ale i celé žákovy osobnosti. Na školní věk lze nahlížet i jako na fázi vzniku horizontálního společenství, tedy jako na začlenění žáka do skupiny vrstevníků s vlastní hierarchií a řídící se vlastními pravidly. Je důležité, aby dítě v obou oblastech uspělo, aby bylo za svou práci kladně ohodnoceno a ostatními členy sociální skupiny přijímáno.

Na rozdíl od Heluse (2009, str. 244), který ve své publikaci považuje raný školní věk jako synonymum pro mladší školní věk, Vágnerová (2012, str. 255) považuje raný školní věk jako první fázi mladšího školního věku. Rozděluje tedy mladší školní věk na raný školní věk a střední školní věk. Celkově rozděluje školní věk, tedy období, kdy dítě plní svou povinnost školní docházky, na tři jednotlivé fáze:

- Raný školní věk – jedná se o období od nástupu do školy, tedy přibližně od šestého roku života, až do devíti let. V tomto období dochází k rozvoji

základů vzdělanosti, tedy k rozvoji čtení, psaní a počítání. Ze sociálního hlediska si dítě osvojuje novou sociální roli a dochází ke změně společenského postavení, které velmi rozvíjí dětskou osobnost.

- Střední školní věk – toto období označuje dobu od devíti do přibližně dvanácti let, tedy do chvíle, než žák opustí první stupeň základní školy. V rámci tohoto období dochází k různým menším změnám, na které můžeme nahlížet jako na přípravu na dobu dospívání. Toto období je pro žáka specifické tím, že si utváří nejen jistou pozici ve škole, která předdesílá jeho společenské postavení v budoucnu, ale také ve skupině vrstevníků, jež zásadně ovlivňuje následný vývoj osobnosti žáka.
- Starší školní věk – jedná se o fázi od nástupu na druhý stupeň základní školy až po ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do patnácti let. Starší školní věk není předmětem zkoumání mé diplomové práce, a proto ho nebudeme podrobněji popisovat.

V rámci našeho výzkumu se zabýváme středním školním věkem, tedy jak jsme výše popsali, obdobím od 9 do přibližně 12 let života dítěte. Období tohoto školního věku je oproti ranému školnímu věku a staršímu školnímu věku velmi specifické, a to především v tom, že ve středním školním věku nenalezneme žádný milník, biologický ani společenský. Matějček (2008, str. 58-59) a Erikson (2002), kteří se zabývají touto problematikou, o tomto období hovoří jako o fázi vyrovnané konsolidace a citové vyrovnanosti. Můžeme o ni mluvit jako o fázi relativního klidu, která může být částečně narušena externími vlivy ze sociálních skupin, ve kterých se žák nachází (škola, rodina, vrstevníci).

3.1.1 Sociální připravenost

Pokud hovoříme o sociální připravenosti, máme dle Vágnerové (2012, str. 259) na mysli úroveň základních znalostí o chování a vztazích k různým lidem a schopnost vzájemně s nimi komunikovat. K tomu, aby děti byly schopny zvládnout žákovskou roli, je zapotřebí, aby měly určité sociální citění. Je samozřejmé, že tato úroveň sociálního citění není u všech stejná. U žáků, kteří si od své rodiny neodnesli to, co od nich

společnost (škola) očekává, můžeme pozorovat tzv. sociokulturní handicap, který ve škole působí jako zásadní rizikový faktor.

V rámci výše zmíněných základních znalostí Vágnerová (2012, str. 260) zmiňuje, že dítě musí být schopno rozlišit různé role a chování, které je s těmito rolemi úzce spjato. Bavíme se o tom, že žák musí vidět rozdíl mezi tím, jak se má bavit se svým učitelem a tím, jak se může bavit se svými spolužáky. V případě, že není schopen rozeznat učitele jako autoritu, kterou se musí řídit, bude pro něj už prvotní snaha o začlenění velmi složitá až nereálná. Dále je velmi důležité znát základní behaviorální normy (normy chování) a konvence. Neznalost často vyplývá z toho, že dítě „okoukává“ chování vlastní rodiny, která se například vymyká základním behaviorálním normám a neřídí se zaběhlými konvencemi. Stejně jako u případu zmíněném výše se žáci s těmito nedostatky budou potýkat s problémy adaptace na školní prostředí.

Velmi zásadní pro zvládnutí role žáka je dle Vágnerové (tamtéž, str. 260) schopnost uplatnit v komunikaci jazykové kompetence. Děti pocházející z rodin s nekvalitním jazykovým modelem nejsou schopni získat dostatečnou slovní zásobu a neosvojí si schopnost správného vyjadřování. To všechno vede k tomu, že dítě nemusí být schopno rozlišit významové odlišnosti různých sdělení. Chápání učitelova výkladu může být žákem zcela špatně vyloženo a dochází k určité dezorientaci, kdy žák nechápe, co se od něho očekává. Všechny výše zmíněné nedostatky vedou k jedinému závěru – výukové požadavky jsou jen velmi těžce zvládnutelné na přijatelné úrovni.

3.2 Škola jako místo socializace

Jak jsme se již zmínili v předchozích kapitole, vstup do školního prostředí zásadním způsobem ovlivňuje socializační rozvoj dítěte. V publikaci Vágnerové (2001, str. 215) se dočteme, že zkušenosti a informace, které si žák ze školy odnáší, a požadavky, které jsou na něj kladeny a se kterými se musí vypořádávat na denní bázi, podněcují rozvoj sociálních dovedností a osobnostních vlastností.

V rámci socializace žáka ve škole je důležité zmínit, že škola k tomuto procesu dle Vágnerové (2012, str. 328) přispívá oproti rodině zcela jiným způsobem. Žák ve škole získává jiné informace a zkušenosti než v rodině. V hodnotové orientaci dítěte získává

velkou váhu zaměření na kvalitní výkon, přičemž u každého dítěte je tato váha individuální, a snaha o zaujetí určité, pro dítě akceptovatelné, pozice ve třídě. Škola vyvíjí různorodé společenské kompetence, mezi něž patří například schopnost práce v týmu nebo hledání společného řešení problémů, uvádí Matějček (2004). Jak již bylo uvedeno v podkapitole o sociální připravenosti, škola má své určité normy a od žáka se očekává dodržování těchto norem. Ve škole se žáci naučí společenské konformitě a osvojí si nové behaviorální způsoby, které v rodině nejsou tolik zapotřebí.

Vzhledem k orientaci této diplomové práce si krátce popíšeme proměnu vztahu ke škole ve fázi středního školního věku. V další publikaci Vágnerové (2001, str. 237-241) se dočteme, že ve středním školním věku už jsou žáci vyspělí natolik, že jsou schopni změnit svůj postoj ke škole. Faktory, které tuto změnu ovlivňují jsou:

- **Rozvoj kognitivních schopností** – Projevuje se adekvátnějším odhadem a faktem, že žáci dokážou být více kritičtí, a to i v rámci své práce. Školáci v tomto období začínají chápat, že jejich výkony jsou posuzovány relativně vzhledem ke zbytku třídy (ročníku). Porovnávají se se zbytkem třídy, která jim slouží jako referenční skupina, a začínají si uvědomovat, podle jakých kritérií jsou hodnoceni, a tedy na co se mají případně zaměřit, aby zlepšili své hodnocení.
- **Vliv zkušeností** – To, jakých výsledků žák dosahuje v prvních letech na škole zásadně vymezuje jeho osobní standard. Tím je de facto nastavena úroveň, která je pro žáka dosažitelná a pro rodiče a učitele akceptovatelná, přičemž „značka“, se kterou se dítě zapíše v očích učitele, se s ním „táhne“ až do konce. Princip takového nálepkování žáků se nazývá labeling. V případě, že má žák špatné výsledky, přichází tlak na zlepšení. Čáp s Marešem (2001 str. 64) upozorňují, že v situaci, kdy je žák za špatné výsledky kritizován či dokonce trestán, dochází k zásadní změně citového vztahu mezi rodiči a žákem a mění se způsob výchovy.

3.2.1 Sociální klima školy

Sociální klima školy Čáp s Marešem (2001, str. 582-583) označují jako dlouhotrvající jevy, které jsou specifické právě pro sledovanou školu. Tyto jevy mohou trvat pouhé měsíce, ale také až dlouhá léta. Sociální klima školy můžeme rozdělit na jednotlivé složky, kterými jsou klima učitelského sboru a klima školních tříd. Mezi

účastníky, kteří dané sociální klima školy vytváří, patří: *vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, školní třídy a ostatní školní zaměstnanci.* (Čáp a Mareš, 2001, str. 582)

3.2.2 Sociální skupina

V této části se budeme zabývat pojmem sociální skupina, a proto je vhodné si tento pojem nejdříve definovat. Jak pojednávají ve své knize Trpišovská a Vacínová (2007, str. 39), člověk je bytost, která ve svém životě potřebuje společnost, tedy můžeme hovořit o tlaku na sociální vazby. V životě se každý člověk stává součástí různých sociálních skupin. Tímto pojmem se nejčastěji označuje skupina lidí nesoucí nějaký společný znak, například věk nebo dosažené vzdělání, anebo skutečný spolek lidí, který spojuje společná činnost či smýšlení.

Trpišovská s Vacínovou (2007, str. 42-44) se zmiňují o jedné z klasifikací sociálních skupin, kterou je rozlišování na skupiny formální a neformální. Vzhledem k tomu, že školní třída vzniká na základě určité externí formální okolnosti, tedy např. na základě věku či místa bydliště, jedná se o skupinu formální. Velmi význačnou sociální skupinou v období mladšího školního věku je vrstevnická skupina, která nevzniká pouze ve škole, ale může vzniknout také na sídlišti či v obci. Vrstevnická skupina nabízí poznání nových vztahů a pravidel. Dále je používán pojem kolektiv, který se vymezuje jako skupina lidí se stejnými cíli a společnými činnostmi. Základním kolektivem je v tomto pojetí škola, která se rozkládá na menší kolektivy, kterými jsou školní třídy. Ačkoliv označujeme školní třídu jako kolektiv, ne každá třída kolektivem opravdu je.

3.3 Role dítěte ve škole

Tato kapitola je čerpána ze dvou publikací M. Vágnerové, která se v nich zabývá různými rolmi žáků ve škole. Pro tuto diplomovou práci je charakterizování těchto rolí důležité, aby si učitelé při hodnocení uvědomili sociální aspekty a potřeby žáka v tomto věku.

3.3.1 Role školáka

Role školáka je dle Vágnerové (2001, str. 218-219) nebetyčnou rolí dětského školního věku. Skrze tuto roli získává žák určitou pozici a vstupuje jako člen do jedné

společenské instituce, tedy školy. Role školáka však není jednoduchá a aby byl žák tuto roli schopen zcela naplnit, musí ovládat určité sociální schopnosti a dovednosti. Škola má ohromný vliv na utváření dětské osobnosti v době, kdy se žákovy psychické a psychosociální kompetence teprve formují. V rámci rozsahu zkušeností, které škola žákům poskytuje, můžeme sledovat určitý negativní fenomén. Společnost totiž většinou podceňuje dopad socializace na vývoj dítěte, a naopak přeceňuje hodnotu výkonu, tedy to, jak je žák ve škole hodnocen. Přitom v životě to bývá přesně naopak. Dítě, které se naučí sociální zdatnosti už v útlém věku, má větší pravděpodobnost se prosadit než člověk, který má pouze dobré známky, ale v sociální zdatnosti zaostává. Roli školáka je možné popsat pomocí třech základních kritérií:

- **obligatorní role** – Jedná se o roli, kterou si dítě nevybírá, ale je mu přidělena společností. Její přijetí je zcela nezávislé na vůli žáka, ale závisí na dosažení na určitou úroveň vývoje. V tomto smyslu Vágnerová mluví o potvrzení normality dítěte, jež musí odpovídat určité úrovni schopností, aby bylo přijato do školy.
- **formální role** – Tato role je jednoznačně a pevně stanovena zákonem o povinné školní docházce. Den, kdy jde dítě poprvé do školy, je dnem, kdy si dítě uvědomí, že je školákem a že nastává v jeho životě zásadní změna. Pravidla chování, které musí dítě dodržovat, jsou v této roli předkládána školním řádem.
- **podřízená role** – Každé dítě může svou roli buď přijímat, nebo odmítat. Pokud se s ní neztotožňuje, může to být tím, že daná role například nezapadá do jeho hodnotového systému nebo je zdrojem různých problémů.

3.3.2 Role žáka ve středním školním věku

Ve středním školním věku se zásadnějším způsobem mění postoj a vztah žáků ve škole. V první řadě je vhodné zmínit faktory, které tuto změnu ovlivňují. Protože jsme si je už však popsali v kapitole Škola jako místo socializace, nebudeme si je definovat znovu.

Vágnerová (2001, str. 238) dále popisuje, že s touto celkovou změnou postoje souvisí i změna postoje ke svému učiteli. V tomto věku už jsou děti vlivem svých

získaných zkušeností v raném školním věku schopni utvářet obecnou představu o tom, co role učitele znamená a obnáší. Na rozdíl od raného středního věku, kdy si děti s učitelem naváží určitý emoční vztah, u středního školního věku se tato emoční fixace vytrácí. Žák je schopen rozeznat, že mu učitel nebude v žádném směru nadržovat, a zároveň očekává, že si na něj učitel nezasedne a nebude proti němu „zbrojit“. Role učitele je čím dál více žákem chápána jako role nadřazená, autoritativní.

Podle autorky (tamtéž, str. 238) dítě v této fázi ví, že musí dodržovat určité společenské normy. Učitelova autorita v tomto období nebývá ještě zcela zpochybňována, ačkoliv jisté náznaky nesouhlasu s některými učitelovými názory či výroky zde můžeme pozorovat. Především jde o ty, které nezapadají do žákova konceptu spravedlnosti. Z toho vyplývá, že učitelův názor není žáky přijímán jako osobně významné sdělení, ale pouze jako sdělení informativní. Tato informativní sdělení jsou dále akceptována podle toho, jak souvisí s obecně platnými normami.

Vágnerová (2001, str. 238-239 a 2012, str. 337) ve svých publikacích uvádí, že v tomto období je žáky kladen silný důraz na spravedlnost, s čímž úzce souvisí potřeba nastavení určitých pravidel, určitého očekávání. V případě, že se očekávání žáků liší od skutečného chování učitele, mají žáci tendenci považovat toto chování za nespravedlivé. S tímto fenoménem je spjaté i požadování podmínek, které by měly být stejné pro všechny žáky ve třídě. V tomto věku děti začínají chápat a přijímat fakt, že ne každý ve třídě má stejné schopnosti. Někdy je pro ně ale stále těžké odlišit příčiny, které vedou k určitému „zvýhodnění“ v hodnocení svých spolužáků, a tím pádem opět považují toto chování učitele za nespravedlivé.

3.3.3 Role spolužáka a její socializační význam

Jak Vágnerová (2001, str. 255) ve své publikaci zmiňuje, role spolužáka patří mezi významné role školního věku. K tomu, aby se žák s touto rolí správně vyrovnal, je zapotřebí určité úrovně školní zdatnosti a sociální zkušenosti. Tyto schopnosti jsou pro dítě velmi prospěšné i v budoucnu a to, jak se žák s touto rolí vyrovná, předsílá dosaženou úroveň jeho sociálních kompetencí.

Ve středním školním věku roste dle autorky (tamtéž, str. 263) vliv vrstevníků, nebo chceme-li, vrstevnické skupiny, a s tím související žákova role ve třídě. V tomto

období pro děti nejsou důležité pouze dobré známky, ale můžeme zde sledovat i snahu o přijímání zbytkem třídy. Sociální hodnocení je čím dál více řízeno a přizpůsobováno pravidlům skupiny. V tomto období bývá hodnocení spolužáků spíše strohé, děti ještě nejsou schopni zcela odlišovat jednotlivé aspekty chování spolužáků.

Podobně jako jsme popisovali pojem labeling, tedy škatulkování, v kapitole Škola jako místo socializace, setkáváme se s tímto pojmem v rámci spolužáků mezi s sebou. Autorka (tamtéž, str. 264) uvádí, že společenské hodnocení některých žáků může být snadno zafixováno a s touto „sociální nálepkou“ se následně jen těžko pracuje. Tento proces může být podle ní umocněn v případě, že se ve třídě nachází dominantní, všemi uznávaný jedinec, který onu „sociální nálepkou“ svému spolužákovi přiřkne.

Toto téma bychom mohli dále rozvést do hloubky, ale nenaplněovalo by to přímo obsahovou stránku této diplomové práce, a proto se dalším výkladem nebudeme zabývat.

3.4 Shrnutí

Ve třetí kapitole teoretické části jsme se věnovali problematice specifík sociálního vývoje žáků v ročnících 1. stupně ZŠ. Vzhledem k zaměření této práce byla důkladně rozebrána problematika mladšího školního věku. Tato kapitola byla zakomponována, protože je nutné si uvědomit, že v období mladšího školního věku je hlavním cílem určité prosazení výkonu dítěte. Nejde jen o prosazení výkonů ve škole, ale stejnou, ne-li větší váhu má pak prosazení se mezi svými vrstevníky. S těmito procesy je pak spojen kompletní vývoj osobnosti dítěte v tomto období. Z pohledu správného vývoje je potřeba, aby žák uspěl v obou oblastech, tedy jak ve škole, tak mezi svými kamarády (vrstevníky). Ačkoliv se tato kapitola nezabývá pouze žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, úspěch u těchto žáků má mnohonásobnou váhu, a právě škola může tento úspěch dopřát i slabším žákům.

Praktická část

Hlavním tématem, kterému se v této práci budeme věnovat, je požadavek formativního hodnocení ve spojení s povinností klasifikace. V teorii vzdělávání je z důvodu zvyšování kvality učení, pracovního tempa a zodpovědnosti v současnosti podporováno právě formativní hodnocení. Žák díky formativnímu hodnocení zjistí, kde udělal chybu, popřípadě jak jí předejít. Zároveň se naučí akceptovat hodnocení od ostatních, stejně tak jako hodnocení ostatních i sama sebe. Podle mého názoru je velmi důležité se tomuto tématu věnovat, jelikož já sama jsem se v praxi setkala s tím, že formativní hodnocení, na které se v posledních letech klade velký důraz, do sebe spolu s povinností klasifikovat naráží. Jak jsem již zmínila, sama jsem se s tímto problémem v praxi setkala a domnívám se, že se s ním setkávají i ostatní učitelé. Považuji tedy za důležité na tento problém upozornit a pomoci tak nejen učitelům s praxí, kteří se s ním setkávají čím dál více vzhledem k inkluzi, která je na českých školách zavedena teprve krátce, ale především začínajícím učitelům, jelikož vzhledem k tomu, že je to relativně nové téma, se jím nezabývá dostatečně velké množství odborné literatury.

Výzkumná otázka č.1: Jaký je subjektivní pocit učitelů z toho, že mají formativně hodnotit a zároveň mají naplnit povinnost klasifikovat?

Výzkumná otázka č.2: Jak diferencovat výukové postupy pro různé žáky a jak na základě toho využívat postupy formativního hodnocení?

Doplňující výzkumné otázky: Je důležité informovat rodiče o možnosti různého hodnocení ve třídě? Jak žáci subjektivně vnímají, že dostávají stejnou známku za různé výkony a jak na to reagují?

4 Charakteristika výzkumu a výzkumné metody

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek se bude jednat o zjišťující výzkumné šetření. Výzkumnou otázku č. 1 budu řešit dotazováním. Otázku č. 2 budu řešit akčním výzkumem a jeho součástí bude také případová studie jednoho z žáků, jelikož o tohoto žáka se opírá množství situací, které jsou v akčním výzkumu popsány. Dále byl v rámci akčního výzkumu využit rozhovor se žáky.

Akční výzkum byl určen z toho důvodu, že sama již učím a s různými situacemi souvisejícími s hodnocením jsem se sama již setkala. Podklady pro tento výzkum jsem čerpala především od autorů literatury, která byla využita v teoretické části této práce, zejména pak v publikacích Langa a Berberichové (1998) či Starého a Laufkové (2016).

Pojďme si popsat co to vlastně akční výzkum je. V publikaci „Pedagogický slovník“ od Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 15) můžeme nalézt následující definici akčního výzkumu. Jedná se o druh pedagogického výzkumu, který cílí na zlepšení určitých dovedností ve vzdělávací praxi, a který se zároveň snaží řešit současné potřeby školy. V průběhu akčního výzkumu jsou uplatňovány intervenční strategie. Akční výzkum by měl zároveň nabízet nové poznatky ke zkvalitnění výuky a měla by zde být i snaha o realizaci těchto nových poznatků. Ve spojení s realizací kontroluje, zda a jaký efekt mají případné změny.

Čábalová (2011, str. 98-99) ve své publikaci „Pedagogika“ dodává, že cílem akčního výzkumu by měly být inovace (určitá zlepšení), a to na základě reflexe pedagogických situací. Čábalová dále uvádí metody, které jsou hojně při akčním výzkumu využívány a mezi které patří například: pedagogické deníky, rozhovory, pozorování, případové studie, či videozáznamy. To, jak autorka uvádí etapy akčního výzkumu, můžeme vidět na následujícím obrázku.

Obrázek 2 Etapy akčního výzkumu



Zdroj: Pedagogika – D. Čábalová

V knize „Cesty pedagogického výzkumu“ (2004, str. 52) autoři citují autora Johna Elliota (1981). „*Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ (Maňák a Švec, 2004 str. 52) Autoři předchozích odstavců povětšinou čerpají právě od Maňáka a Švece.

Hendl (2005, str. 138) ve své knize rozvádí tři zásady, kterými by se měl akční výzkum řídit, aby byl účinný. Tyto zásady jsou:

- Rovnocenný podíl na interpretaci a vyhodnocování výsledků z pohledu zkoumaných a výzkumníků.
- Zkoumaná témata jsou vztahována k praxi a mají osvobozující charakter. Pedagogika musí spolupracovat při řešení politických a sociálních problémů a podávat „kritický“ pohled současných sociálních problémů.
- Výzkum by měl být jít ruku v ruce s praxí.

V publikaci „Současné proměny vzdělávání učitelů“ se Spilková (2004, str. 201-204) taktéž zmiňuje o problematice akčního výzkumu a její popis se shoduje s již výše uvedeným popisem.

Výzkumný vzorek určený pro akční výzkum byl složen ze žáků 3. a 4. ročníku základní školy. Jedná se o jednu třídu v průběhu dvou let. Třída se skládá z 9 chlapců a 15 dívek, přičemž 9 dětí jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, z toho má jeden žák individuální vzdělávací plán. Cizinci třídu ale podle mého názoru nijak nebrzdí, naopak ji obohacují o znalosti o jejich kultuře. Tato třída společně funguje již od první třídy. Jedná se o vcelku dobrý kolektiv, až na pár konfliktů mezi chlapci, které do výzkumu nijak nezasáhly. Třída byla v letošním školním roce (2019/2020) zapojena do projektu Abeceda peněz, díky které se kolektiv hodně zocelil. Klima ve třídě je velmi příjemné, děti spolupracují, práce ve skupinkách probíhá v klidu. Jedná se o sídlištní školu na okraji Prahy. Pro cizince nově příchozí škola poskytuje doučování pro cizince, což znamená, že 2 děti ze třídy odchází na český jazyk jinam. Nejúspěšnějším hlavním předmětem je v této třídě matematika, ale zase nevyniká příliš oproti ostatním předmětům. Co se týče výsledků, myslím, že třída patří mezi průměrné. Je tu několik nadaných žáků, ale také několik žáků slabších, jeden ze žáků má lehkou mentální retardaci. Všichni žáci si ale velmi pomáhají a spolupracují.

Jak jsem již zmínila, zvolila jsem také metodu dotazníků, jejichž hlavním úkolem bylo zjistit, zda se i ostatní učitelé setkávají s problémy spojenými s kombinací formativního hodnocení a klasifikace, tedy nejen jaké zkušenosti mají ostatní učitelé s tím, jak se jejich žáci staví k rozdílnému hodnocení, co s tím učitelé dělají, jak na to reagují a zda se na tyto reakce učitelé nějak předem připravují, ale také zda učitelé konzultovali možnost rozdílného hodnocení ve třídě s rodiči a jak na rozdílné hodnocení právě rodiče reagují. Dále má dotazník za úkol zjistit, jakým způsobem učitelé slabším či naopak nadaným žákům upravují úlohy a jak s těmito žáky pracují. Druhým dotazníkem využitým v této práci je dotazník pro rodiče, který ukáže, zda je v tomto směru důležitá jejich informovanost a zda by jim formativní hodnocení vyhovovalo více než klasifikace.

Teoretické vymezení dotazníku můžeme nalézt hned v několika publikacích. V této diplomové práci začneme, stejně jako u akčního výzkumu, knihou „Pedagogický slovník“. Průcha, Walterová a Mareš (2009, str. 58) v ní uvádí, že dotazník je diagnostický a výzkumný nástroj sloužící ke získávání informací pomocí dotazování lidí. Hlavní částí dotazníku jsou dotazníkové otázky, které by měly být v souladu s kritérii vědecké metodologie. Otázky jsou pokládány v písemné formě. To, zda budou výsledky dotazníku objektivní, závisí zcela zásadním způsobem na volbě zvolených dotazníkových otázek, volbě respondentů (lidé, kteří dotazník vyplňují) a způsobu zadání dotazníků. Využití dotazníků může být velmi různorodé. Velmi obvyklé je však zkreslení interpretace z důvodu toho, že dotazník, a tedy dotazníkové otázky, sestavuje osoba bez odborných znalostí dané problematiky.

Podle Čábalové (2011, str. 108) patří dotazníky mezi nejběžnější metody sloužící k výzkumu. Zásadní podmínkou, která zajistí, že bude dotazník objektivní a účelný, je formulace jasného cíle. Stanovený cíl musí vycházet ze zkoumané problematiky. Hlavní problematika je dále dělena na „podproblematiky“, případně doplněna příslušnými otázkami.

Dále Čábalová (2011, str. 108-110) tvrdí, že dotazník by měl mít jasně stanovenou délku, která zároveň odpovídá obsáhlosti výzkumu. Je také potřeba sestavit otázky v dotazníku vzhledem k věku osob, které dotazník vyplňují. K získání co nejvíce relevantních informací je potřeba mít strukturu dotazníku sestavenou tak, aby

respondenty nenudila. Pokud si myslíme, že jsme z dotazníku nezískali všechna potřebná data, je vhodné přistoupit k dodatečným výzkumným metodám jako jsou například pozorování či rozhovor. Délka dotazníků je odborníky doporučována a neměla by přesáhnout 30 minut. Je vhodné podotknout, že vhodnější jsou dotazníky kratší a zajímavější, ale kratší délka nesmí být na úkor získaných informací. Je dokázáno a zároveň logické, že dotazníky mají mnohonásobně větší návratnost v případě, že je dáváme lidem v naší blízkosti (osobní kontakt).

Základní teoretické vymezení jsme si tedy popsali a nyní můžeme přistoupit k vhodnosti otázek, které by se měly v dotaznících objevovat. Jak bylo již uvedeno v textu výše, otázky by měly být sestavené s ohledem na schopnosti a věk dotazovaných. Otázky musí být srozumitelné, jasné a konkrétní – nemělo by docházet k různé interpretaci položených otázek. Pokud by tomu tak bylo, čelili bychom rozvětvení odpovědí mimo náš zkoumaný problém. V dotaznících by se neměly objevovat otázky sugestivní, tedy ty, které respondenty nabádají k odpovědím (Máte rád/a peníze, že?). Druhy otázek, se kterými se můžeme v dotaznících setkat jsou:

- **Uzavřené (strukturované) otázky** – Odpovědi jsou ano/ne/možná, výhodou tohoto typu otázek je velmi snadná kvantifikovatelnost získaných informací.
- **Otevřené (nestrukturované) otázky** – Jde o otázky, u kterých mají respondenti prostor na rozepsání jejich názorů. Hlavní výhodou je hlubší proniknutí do sledované problematiky, ale na rozdíl od otázek uzavřených je kvantifikace a následné zpracování výrazně náročnější.
- **Polouzavřené (polostrukturované) otázky** – Jde o stejné otázky jako v případě uzavřených otázek, které však mají prostor pro alternativní odpověď a s tím související možnost zdůvodnění své odpovědi.
- **Škálované otázky** – Tento druh otázek již poskytuje několik odpovědí, ze kterých si můžeme vybrat, v případě že se nám ani jedna odpověď nezamlouvá, tak nabízí prostor pro vlastní odpověď, která se v původních nenachází.

V dalších publikacích, například v publikaci Jan Hendla (2005, str. 186) nebo Jiřího Pelikána (1998, str. 104-106) nalézáme téměř totožné definice a popisy.

4.1 Akční výzkum

4.1.1 Případová studie žáka

Jak jsem již zmínila, tuto případovou studii žáka jsem zvolila z toho důvodu, že se o tohoto žáka opírá množství situací, které jsou v akčním výzkumu popsány.

Co je to vlastně případová studie? Pojďme si krátce popsat, o co se jedná. Hendl (2005, str. 104) uvádí, že v případě případové studie jde o detailní probrání jedné větší problematiky, anebo několika problematik menších. Na rozdíl od statistického výzkumu, kdy sbíráme menší objem dat od široké škály lidí, se při případové studii setkáváme s velkým objemem dat od mnohem menšího počtu osob. V případových studiích se snažíme popsat komplexnost různých problematik, tedy zachází se více do detailu. Jak říká Hendl: „*Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu – její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena.*“ (Hendl, 2005 str. 104) Zásadním předpokladem případových studií je, že důkladnou analýzou jednoho zásadního případu, budeme schopni porozumět případům podobným. Ke konci případové studie se zkoumaná problematika řadí do obširnějších souvislostí a může docházet k porovnávání s ostatními případy. Může také probíhat posuzování správnosti výsledků.

Hendl (2005, str. 104-105) dále rozlišuje 5 typů případových studií podle druhu sledované problematiky na:

- **Osobní případová studie** – Jedná se o případovou studii, která se věnuje především kontextu a určitým postojům, které mohly předcházet zkoumané události (psychická labilita, braní drog). V tomto typu může jít i o zkoumání celého života jedince a jednotlivých faktorů, determinantů, jež mohly zapříčinit námi zkoumaný problém.
- **Studie komunity** – Zkoumáme jednu či více komunit v určité oblasti (město, čtvrť). Pro takovouto případovou studii můžeme též nazývat sociografie. Analyzuje se život a propojení jedinců v již zmíněné komunitě z různých hledisek (politické názory, volný čas, rodina aj.).
- **Studium sociálních skupin** – Jedná se o zkoumání jak skupin menších, kam bychom mohli zařadit například rodinu, tak o zkoumání skupin větších, kde

nemusí vždy docházet k osobnímu kontaktu všech jedinců (zaměstnání). Tento druh studie analyzuje skupinové vztahy.

- **Studium organizací a institucí** – Zkoumanými institucemi mohou být například školy, či firmy. Cíle těchto studií mohou být rozmanité – hledání ideálního vzorce chování, zavedení určitého typu řízení nebo hodnocení.
- **Zkoumání událostí, rolí a vztahů** – Tento typ studie je určitá kombinace studia sociálních skupin, organizací a institucí.

Robert E. Stake (1995, str. 2) ve svém díle definuje „case study“ jako snahu porozumět konkrétnímu společenskému objektu, který dále označuje řeckým písmenem Θ (théta). Θ je pro Stakea ohraničený systém. „Case study“ nám znázorňuje vývoj tohoto systému.

Kazuistika žáka s LMP

Jak jsem již zmínila, třídu, ve které akční výzkum probíhal, navštěvuje žák s lehkou mentální retardací. Tato diagnóza mu však byla stanovena až v polovině 4. ročníku. V pedagogicko-psychologické poradně ani u psychologa nebyla do té chvíle diagnostika možná, jelikož tento žák je velmi nemluvný a často odmítá spolupracovat. To se bohužel projevuje i při vyučování, to znamená, že i ve třídě velmi často „kroucením“ hlavy odmítá komunikovat a odpovídat na otázky, ačkoli správnou odpověď zná. Jedná se navíc o žáka s odlišným mateřským jazykem, vliv mateřského jazyka se projevuje především záměnou koncovek a skloňováním, nicméně pokynům rozumí bez obtíží a slovní zásoba je dobrá.

Psychomotorický vývoj žáka byl podle matky opožděn již od narození, do třech let žák téměř nemluvil. Žák opakovaně navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu, ale jak jsem již zmínila, diagnostika byla velmi obtížná, k diagnostikování lehké mentální retardace došlo tedy až ve čtvrtém ročníku. U všech úkolů je potřeba asistence, jinak žák nepracuje. Ne vždy ale žák reaguje, ačkoli má individuální asistenci. Co se týče písemného projevu žáka, žák je vybaven znalostí všech písmen, dokáže psát v rychlém tempu, písmo je neúhledné, avšak čitelné. Žák často vynechává či zaměňuje písmena a vlivem odlišného mateřského jazyka chybuje v měkčení a délce jednotlivých hlásek. Se čtenářským projevem je u tohoto žáka velký problém. Žák odmítá číst nahlas, jeho

čtenářský projev nemohu tedy posoudit. Pokud je pro žáka zvolena dětská knížka, která je pro něho zábavná, dokáže si část přečíst a správně odpovědět na uzavřené otázky. Textu tedy rozumí, sám jej ale nedokáže převyprávět. Pokud pomineme čtenářský projev, nejproblémovějším předmětem je především matematika. Žák velmi chybuje ve sčítání a odčítání v oboru do 10. Zdatnější je naopak v malé násobilce, kterou žák s maminkou intenzivně nacvičuje, zvládá také porovnávání. Na látku 3. a 4. ročníku však bohužel nedosáhne.

Jak jsem již zmínila, do této třídy jsem nastoupila jako třídní učitel ve 3. ročníku. Předchozí třídní učitelka se o problémech žáka zmiňovala, avšak právě ve třetím ročníku nastaly závažnější problémy, které se ve 4. ročníku ještě navýšily. Když jsem třídu převzala, spolužáci byli k tomuto žákovi velmi ohleduplní a byli mu nápomocní. Ve vyučování ostatním stačil jen velmi těžko, ale ostatní jej vždy motivovali a podporovali, o přestávkách si hráli a povídali o společných zájmech. V pedagogicko-psychologické poradně byl však žák ve 4. ročníku přirovnán úrovni žáka ročníku druhého. Oproti ostatním spolužákům má žák také opožděný sociální vývoj. Tento žák se neustále věnuje hračkám pro děti mateřské školy či prvního období mladšího školního věku. Žáci čtvrtého ročníku ale naopak od počátku 3. ročníku velmi vyspěli, začíná je zajímat druhé pohlaví, s tímto žákem si „nemají co říct“. Je tedy patrné, že společné vzdělávání pro tohoto žáka bylo velmi přínosné, ale jen do chvíle, než se ostatní spolužáci začali mnoho odlišovat, vzhledem k tomu, že psychický i sociální vývoj žáka se velmi zpomalil či dokonce stagnoval. Právě proto byl žákovi v polovině 4. ročníku pedagogicko-psychologickou poradnou doporučen přestup na školu praktickou.

4.1.2 Vstup do akčního výzkumu

Ve školním roce 2018/2019 jsem nastoupila do třetí třídy jako třídní učitelka, avšak kvůli studiu zatím jen na zkrácený úvazek. Byla to moje první zkušenost s vlastní třídou a také s třídnictvím. První období bylo zaměřeno především nejen na seznamování žáků s učitelem, tedy se mnou, ale také seznamování učitele s novou rolí, s novými povinnostmi a zkušenostmi. Seznamovala jsem se v praxi také s hodnocením, které se na studijních praxích realizovalo velmi špatně, především pak to formativní hodnocení,

jelikož jsme k žákům vstupovali velmi málo a nebylo tedy možné sledovat individuální pokrok každého žáka.

Spolu s hodnocením se objevily problémy, ale také otázky, na které jsem se snažila najít odpověď. Každý jedinec je individuální, stejně jako každá třída, a tak rady zkušenějších kolegů samozřejmě mohou pomoci, ale nakonec si učitel správnou cestu musí najít sám. Využívala jsem neverbální formy hodnocení, jako například úsměv či přitakání, ale také razítka s různými motivy či „smajlíky“. Verbální formy jsem využívala především takové, které žákův výkon ocenily, učila jsem děti sebehodnocení. Byla jsem ale také upozorněna, že děti jsou málo klasifikovány, tedy mají málo známek. V dalších obdobích jsem se již učila „přepisovat“ formativní hodnocení do známek. A právě tehdy se vyskytly první problémy, kdy jsem se sama přesvědčila o složitosti kombinace formativního hodnocení a klasifikace. Problémy jsem se průběžně snažila napravovat a řešit, níže jsem se je pokusila popsat, popsala jsem také způsob jejich řešení a následně reflektovala výsledek řešení zmíněných problémů.

4.1.3 Hledání postupů formativního hodnocení, jejich realizace a reflexe

Ve své praxi jsem si vždy všímala problémů, které vyžadovaly řešení. Ve své diplomové práci jsem se pokusila tyto problémy zaznamenat, popsat, jak jsem postupovala při řešení těchto problémů. Řešení vždy probíhalo v několika etapách, které na sebe navazovaly. Nakonec jsem popsala účinnost svého řešení a svůj postup řešení jsem zreflektovala.

Formulace problému č. 1

Žáci měli v prvních dvou ročnících jinou paní učitelku a rozdíly mezi dětmi nebyly ani na začátku třetí třídy příliš velké. Postupným přidáváním učiva se však mezi jednotlivými žáky začaly rozdíly více ukazovat. Jednalo se o rozdíly především u žáků s odlišným mateřským jazykem, objevili se ale také žáci slabší. Rozhodla jsem se, že těmto žákům budu úlohy diferencovat tak, aby byli úspěšní, motivovaní a posouvali se dál, ačkoli menšími krůčky než jejich ostatní spolužáci. Tito žáci dostávali na práci více času, ačkoli ne vždy to bylo účinné, a tak byla upravována i náročnost učiva či rozsah učiva. A právě při diferenciaci nastal problém. Někteří žáci nechápali, proč ostatní

spolužáci mají za různé výsledky stejnou známku, popřípadě proč mají stejnou známku, ačkoli ostatní měli např. jednodušší početní příklady.

Řešení problému č. 1

Jako začínající učitelka jsem nevěděla, jak se k tomu mám postavit. Nevěděla jsem, zda mám s dětmi o rozdílnostech žáků hovořit. Nejprve jsem tedy tyto „narážky“ přecházela, dělala jsem, že je neslyším. Když se ale tento problém objevoval stále, rozhodla jsem se, že musím nějak zakročit. O rozdílnostech žáků jsem však mluvit nechtěla, mohlo by se totiž stát, že ostatní žáci by se slabším žákům mohli posmívat a celkově není vhodné před ostatními někoho shodit.

Proto jsem se rozhodla, že začnu klasifikaci komentovat. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, str. 88), slovní hodnocení dostatečně ukáže všem, na jaké úrovni je žákovo učení. Vzhledem k časové náročnosti bohužel nebylo možné tento komentář provádět vždy. Pokud jsem tedy věděla, že může k nějaké problémové situaci dojít, rozhodla jsem se, že známku okomentuji slovně. Jednalo se například o formulace: „*Je vidět, že Anička se velmi snaží, je potřeba, aby ještě procvičila malou násobilku, ale velmi se zlepšila*“ nebo „*Bohužel, Kájovi se dařilo méně než obvykle, vím, že mu malá násobilka normálně nedělá problémy, ale dnes se asi nedokázal tak dobře soustředit. Do příště to určitě zase vylepší.*“

Ve druhé etapě, kdy jsem zpozorovala, že reakce žáků na rozdíly hodnocení se přestaly objevovat, jsem se pokusila slovní komentář využívat méně a pozorovat, zda se opět problém začne objevovat, ale jak se ukázalo, žáci s hodnocením neměly žádný problém ani když nebyl přidán slovní komentář.

Výsledek řešení problému č. 1

Myslím, že toto řešení se velmi osvědčilo. Žáci místo dotazů začali sami výkon spolužáků oceňovat, slovní komentář byl potřeba méně a méně. Žáci se naučili, že ne všichni mohou mít stejně dobré výsledky a že jejich učitel ocení jejich snahu, která je posouvá dále. To pro ně bylo dle jejich projevů velmi motivující, někteří žáci se velmi zlepšili a potřeba diferenciací úloh se u většiny žáků velmi snížila.

Formulace problému č. 2

Jak jsem již zmínila, ve třídě je jeden z žáků, který má s učením opravdu velké problémy. I když jsem hodnocení doplňovala slovním komentářem, později se tomuto žákovi zjistila závažná diagnóza, která ukázala, že tento žák musí mít snížené výstupy. Žáci od začátku věděli, že tento spolužák má s učením problémy, ale tím, že na ostatní žáky byl na rozdíl od něj kladen stále vyšší nároky, zatímco po zjištění zmíněné diagnózy se požadavky na tohoto žáka ještě snižovaly, ostatní nerozuměli, jak může žák „něco tak jednoduchého“ nepochopit, zvláště, když je to učivo druhé třídy. Postupem času žáci začali vyžadovat, abych tomuto žákovi dala pětku, protože tohle mají ve čtvrté třídě všichni „už přece dávno vědět“, zatímco já jsem byla trpělivá a tohoto žáka stále oceňovala, chválila, dávala samolepky za snahu a motivační jedničky.

Řešení problému č. 2

Rozhodla jsem se, že poprosím ostatní spolužáky, aby tomuto žákovi s danou látkou pomohli. Byla jsem zvědavá, jak ostatní žáci ohodnotí svého spolužáka, když sami uvidí, jak se snaží a to, že to nedokáže pochopit nebo mu to trvá déle než ostatním, opravdu není tím, že by se mu pracovat nechtělo či se to pochopit ani nesnaží. Navíc, jak uvádí Lang a Berberichová (1998, str. 65), vrstevnické vyučování velmi zlepšuje vztahy ve třídě. Skupinka dětí se snažila tomuto žákovi pomoci a já jsem pouze pozorovala, jak se tato situace vyvíjí. Žáci hledali nové postupy a strategie, jak tomuto žákovi látku vysvětlit. Ačkoli žák stále nebyl naprosto jistý, podařilo se mu posunout alespoň o malý kousek, a to skupinka dětí opravdu velmi ocenila.

V další etapě jsem se dětí zeptala, jak by tohoto žáka zhodnotili. Dozvěděla jsem se, že žák se opravdu velmi snažil, a i když to pořád neumí úplně na 100 %, už mu to jde o malinko lépe. Zeptala jsem se proto, jakou známku by si za tuto práci zasloužil a skupinka se shodla na jedničce.

Pochopila jsem, že tento postup byl zvolen opravdu správně. Postupně jsem tedy tento proces opakovala, kdy se postupně vystřídali všichni žáci ze třídy a výsledek byl vždy víceméně stejný. Vždy bylo vidět, že žáci velmi oceňují snahu a vždy hodnotili jedničkou.

Výsledek řešení problému č. 2

Celý proces byl časově velmi náročný. Ostatní ve třídě tomuto žákovi věnovali opravdu mnoho času, i když se „střídali“ po skupinkách. Během tohoto procesu se vztahy ve třídě opravdu velmi změnili – tím, že žáci pracovali ve skupince a spolupracovali na něčem, s čím doposud neměli zkušenost, ale i tím, že se s tímto žákem o něco více spřátelili, i když, jak jsem uváděla již v případové studii, zájmy oproti němu měli již žáci odlišné. Nejdůležitější ale je, že žáci se skutečně naučili vnímat snahu a pokrok, oceňovali i sebe, protože měli pocit, že oni také stojí za úspěchem někoho dalšího. Tento postup stále zařazuji, a právě to je podle mého názoru důvod, proč jsem se od té doby nesetkala s žádným podobným problémem. Pokud toto učitel zavede a vědomě používá, dochází k funkční vazbě mezi metodou (vrstevnické vyučování) a formativním hodnocením (vrstevnické hodnocení).

Formulace problému č. 3

S předchozími situacemi, kdy žáci shledávali některá hodnocení jako „nespravedlivá“, souvisí i tato situace, jen s výjimkou toho, že tentokrát se jednalo o rodiče, jejichž žáci měli rozdílné hodnocení. Jednalo se o druhou rodičovskou schůzku a pro mě, jako pro začínajícího učitele, to byla rodičovská schůzka druhá celkově. První rodičovská schůzka byla pouze informativní a seznamovací. Právě druhá rodičovská schůzka byla první, kde si těchto rozdílů mohli rodiče všimnout, jelikož rodiče dostali práce dětí k nahlédnutí. Dva z rodičů, jejichž děti byly spolusedící, přičemž jeden z žáků byl právě slabší, a proto dostal méně početních příkladů, tedy také seděli u sebe. Rodič žáka, který nemá žádné překážky v učení, si všiml, že právě jeho dítě má za 8 získaných bodů dvojku, zatímco jeho spolusedící má za 8 bodů stále jedničku. Rodiče těchto žáků se přihlásili a žádali vysvětlení.

Řešení problému č. 3

V první chvíli jsem se této situace zalekla, jelikož jsem nevěděla, zda si před rodiči dokážu toto rozhodnutí obhájit. Zároveň jsem věděla, že bych neměla s rodiči rozebírat výkony, schopnosti a vědomosti jiných žáků a za svým rozhodnutím bych si měla stát. Zároveň se na takovou situaci nemůžete připravit, protože přichází nečekaně a reakce je potřeba okamžitě.

Rozhodla jsem se tedy rodičům vysvětlit situaci obecně. Popsala jsem rodičům, že se snažím sledovat individuální pokrok a snahu každého jednotlivého žáka. Rodičům jsem také sdělila, že mým cílem není žáky trestat za jejich neúspěchy a za to, že jsou v něčem slabší než jejich ostatní spolužáci, ale naopak se žáky snažím motivovat a, jak jsem již zmínila, oceňovat to, jak se jednotliví žáci posouvají a snaží.

Zdalo se, že rodiče rozuměli tomu, co jsem říkala, a že s tím souhlasili, proto jsem se rozhodla v tomto směru pokračovat. Další etapou byla další rodičovská schůzka, kdy rodiče už na tuto situaci nijak nereagovali. Navázala jsem proto sama rozhovorem, Kdy mě zajímalo, jak jsou rodiče s tímto druhem hodnocení spokojeni. Bylo patrné, že někteří rodiče o tom už nepřemýšleli, jednalo se především o rodiče, jejichž děti neměly žádné omezení. Naopak na otázku reagovali rodiče žáků cizinců a slabších žáků, kteří podle svých slov toto hodnocení oceňují, jelikož jejich děti jsou motivovanější, mají větší chuť se učit a dělat dobrovolné úkoly, než tomu bylo dříve.

Rodiče měli ještě několik možností se s tímto rozdílným hodnocením setkat, ale nikdy už k podobné situaci nedošlo.

Výsledek řešení problému č. 3

Jak jsem již zmínila, situace jsem se zprvu velmi zalekla, ale nakonec se ukázalo, že to opravdu nebylo třeba. Rodiče se tvářili chápavě, nikdo nic nenamítal. Od té doby se žádný podobný problém vůbec neobjevil. Myslím, že právě proto je velmi důležité o možnosti těchto rozdílů v hodnocení žáků s rodiči hovořit a seznámit je s tím, co může nastat, aby si nepřipadali „podvedení“ a případně jejich dětem dokázali situaci vysvětlit, pokud by se právě jejich děti bály či styděly přijít za učitelem.

Formulace problému č. 4

Žáci psali předem oznámený diktát, na který se všichni mohli připravit. Učivo, které tento diktát měl prověřit, bylo dostatečně probráno, jednalo se o diktát na zopakování vyjmenovaných slov. Mezi tím však byly probrané další věci, jako na příklad vzory podstatných jmen, které byly už také spíše ve fázi opakování. Dokud jsme probírali a opakovali pouze vyjmenovaná slova, žákům jsem vždy sdělila, jaké i,í/y,ý se ve slově píše tam, kde byl nějaký jev, který jsme se ještě neučili. Pokud jsem na to v daný moment

zapomněla, žáci se vždy zeptali, jaké mají i,í/y,ý mají napsat. Nyní ale ti pozornější věděli, jaké i,í/y,ý mají napsat pokud se tento případ objevil, někteří se ale soustředily na vyjmenovaná slova a ostatním jevům pozornost nevěnovali. Několikrát jsem po dopsání diktátu žáky upozornila, aby si zkontrolovali, zda mají všude háčky a čárky, všichni dostali na kontrolu po diktátu tolik času, kolik potřebovali. Diktát jsem opravila se vším všudy. Opravila jsem i i,í/y,ý na konci podstatných jmen, které již žáci uměli určovat podle vzorů. Žáci byli již ve čtvrté třídě, takže na háčky a čárky už by si měli dávat pozor, zvláště, když jsem je na to upozornila, alespoň jsem si to myslela. Po rozdání zkontrolovaných diktátů se někteří žáci cítili dotčení, že jsem jim nesdělila, co přesně budu známkovat, navíc někteří žáci měli kritéria trochu jiná – především žáci s odlišným mateřským jazykem. To ostatní žáky znejistilo ještě mnohem více.

Řešení problému č. 4

Nejprve jsem se žákům snažila vysvětlit, že jsem jim několikrát opakovala, že si mají háčky a čárky zkontrolovat. Pozornější „jedničkáři“ mi dali za pravdu. Argument žáků byl ale takový, že jsem jim sice řekla, ať si háčky a čárky zkontrolují, ale už jim nebylo řečeno, že to budu také hodnotit. Stejný problém nastal ve chvíli, kdy někteří žáci měli chybu v i,í/y,ý na konci podstatných jmen. Snažila jsem se jim opět vysvětlit, že je to pro ně už opakování a měli by si na to dávat pozor. V publikaci Starého a Laufkové (2016, str. 48-58) jsem se dočetla, že žáci obecně skutečně oceňují, když jsou jim kritéria sdělena předem. Navíc to ukáže, v čem jsou již žáci dobří a v čem by se naopak měli zlepšit. Je totiž možné, že žáci vědí, jaké i,í/y,ý mají na konci podstatného jména napsat, ale nevěnují tomu pozornost, protože si myslí, že jsou „testováni“ pouze ze znalosti vyjmenovaných slov. To samé platí u háčků a čárek, kde žáci mohli chybovat jen z důvodu, že chtěli raději uspět ve vyjmenovaných slovech, proto ostatním jevům nevěnovali tak velkou pozornost.

Zdálo se mi to rozumné, a tak jsem začala vždy žákům říkat, jaká budou kritéria hodnocení. Pozorovala jsem, zda to opravdu ovlivní výsledky. Důležité pro mě ale bylo zjistit, zda žáci dokáží využít pravopis, pokud nejsou ve stresové situaci, jako je například diktát. Protože když žáci píšou například dopis, pohled či SMS, nikdo jim kritéria také nesdělují a zároveň se žáci nesoustředí jen na jednu „hodnocenou“ položku. Zaměřila

jsem se především na háčky a čárky, které jsou nejsnáze pozorovatelné i v běžně psaném textu. Nechala jsem žáky, aby napsali nějaký hezký vzkaz svému spolusedícímu, jen, aby mu udělali radost. Ukázalo se, že ačkoli žáci „nemuseli“ na háčky a čárky dbát, udělali ve vzkazu méně chyb než v diktátu, který byl zaměřen na vyjmenovaná slova.

Výsledek řešení problému č. 4

Je pravdou, že žáci sdělování kritérií předem skutečně velmi oceňují. Výsledky se od té doby velmi zlepšily, tudíž se ukázalo, že žáci opravdu věnují pozornost především tomu, o čem vědí, že bude hodnoceno. Zároveň se také ukázalo, že i když daný jev v běžně psaném textu dokáží použít, ve stresovější situaci přehlídí to, co pro ně v daný moment není důležité a označené jako kritérium hodnocení. Dokázala jsem také díky předem stanoveným kritériím předejít otázkám, které jsem často dostávala. Žáci se na to, co budu hodnotit, často také sami ptali, k čemuž nyní již nedocházelo.

Formulace problému č. 5

Problém, který budu popisovat nyní nastal hned na začátku mé praxe, jelikož již zmíněný žák odmítal při hodinách komunikovat. Jak se zjistilo, jedná se nejspíše o úzkost a strach ze selhání či z chyby. Zkusila jsem žáka nejprve přemlouvat, přesvědčovat ho, že se ničeho nemusí bát, s celou třídou jsme si povídali, že chybovat je lidské, není špatné dělat chyby, právě naopak, chybami se všichni z nás nejlépe naučíme. Ale i když jsem se snažila já i ostatní žáci, bohužel vůbec nic nezabíralo.

Řešení problému č. 5

Lang a Berberichová (1998, str. 69) v těchto případech popisují možnost modifikace formy, již žák prokazuje splnění cílů. V matematice se žákova nemluvnost nezdála až tak závažná, i když pokud byla při hodině zvolena spolupráce, problém se objevil i v tomto předmětu. Závažnější byl tento problém v prvouce, kdy se žáky často probíhala diskuse a rozhovory o různých tématech. Největší problém byl ovšem při hodinách českého jazyka, konkrétně při čtení.

Pokud se jednalo o matematiku a ostatní žáci pracovali, byla možnost „soukromého“ rozhovoru. Pak se občas stalo, že žák (alespoň omezeně) komunikoval, to samé platilo i při prvouce či mluvnici. Pokud naopak probíhala společná práce, tento žák

pouze naslouchal či prokazoval své vědomosti písemně. Často jsem pro tyto možnosti využívala různé obrázky či kartičky, kdy tento žák mohl pouze přiřazovat či seřazovat. Pro tyto účely využívám také mazací tabulku, kdy místo slovní odpovědi všichni používají mazací tabulku. Pak mám jistotu, že se zapojí všichni žáci, včetně zmíněného žáka, který by například nad příkladem možná ani nepřemýšlel, jelikož by mi stejně neodpověděl.

Když jsem zjistila, že tento postup funguje, zaměřila jsem se na čtení, jelikož jak jsem již zmínila, největší problémy nastávaly vždy právě při čtení. Než jsem získala žakovu důvěru, trvalo to opravdu velmi dlouho. Přibližně po čtvrt roce jsem ho dokázala přesvědčit, aby četl alespoň přede mnou, ale nijak jsem na to nenaléhala. Důležitější pro mě bylo zjistit, zda žák rozumí tomu, co čte. Zkoušela jsem se nejprve doptávat a žák odpovídal pokynem hlavy. Později jsem ale zjistila, že ačkoli mám pocit, že žák na mou otázku reaguje nesouhlasně, pokyn hlavou označující „ne“ znamenal, že nechce odpovídat. Proto jsem se snažila žakovo porozumění zjistit jiným způsobem – malováním. Malování se velmi osvědčilo, protože pro tohoto žáka (vzhledem ke svému handicapu) nebylo stresující. Proto své porozumění dokazoval namalováním obrázku.

Výsledek řešení problému č. 5

Jak jsem již zmínila, mazací tabulka pro mě byla velmi podstatnou pomůckou. Díky ní se zapojili všichni žáci a nikdo nebyl vyčleněn z kolektivu, tudíž mazací tabulka se stala mou velmi oblíbenou pomůckou. Vzhledem k diagnostice tohoto žáka bylo jisté, že čistě písemná forma by nebyla vhodná. Proto musím říct, že zvolená forma, kterou tento žák prokazoval splnění cíle, tedy obrázky, kartičky či mazací tabulka byla zvolena velmi dobře. Podle projevů byl žák ve větší pohodě, nebál se, tudíž si myslím, že pokud je možnost, měl by být žák co v největší pohodě a klidu, jen tak nebudou jeho výsledky pro hodnocení negativně ovlivněny.

4.1.4 Rozhovor se žáky

Akční výzkum byl dále doplněn rozhovorem se žáky, která probíhal v mé třídě, podobně jako akční výzkum. Tento rozhovor měl za úkol zjistit, jak žáci subjektivně vnímají, že dostávají stejnou známku za různé výkony. Žáků jsem se ptala na čtyři otázky, jejichž znění bylo následující:

- Jsi rád, když někdo ze spolužáků mluví o tvé práci a hodnotí ji?
- Jsi radši, když tě hodnotí spolužák, učitel, anebo se radši hodnotíš sám?
- Jsi rád, když víš, co už umíš, co musíš ještě dohánět, případně v jaké oblasti musíš přidat?
- Jsi rád, když ti učitel poradí, co máš dělat, aby ses lépe nebo rychleji naučil, nebo jsi radši, když dostaneš známku a učitel o tom moc nemluví?

K první otázce se většina žáků vyjádřila, že jim nevadí, když se o jejich práci spolužáci baví a hodnotí ji, naopak jsou rádi. Objevila se také odpověď, že hodně záleží na tom, jak jsou žáci se svou prací spokojeni a kdo je ten, kdo má jejich práci hodnotit. Ojedinelá odpověď byla, že jim to vadí. Tato odpověď se objevila jen u introvertních žáků. Z mého pohledu je u vrstevnického hodnocení nutné podotknout, že žáci v tomto věku nejsou ještě schopni zcela objektivně zhodnotit práci někoho jiného, může tedy dle mého názoru docházet k tomu, že hodnotí lépe své kamarády a ostatní žáci se kterými se tolik nekamarádí jsou na tom „biti“ a vrstevnické hodnocení trochu ztrácí smysl, proto je potřeba začít s vrstevnickým hodnocením pracovat co nejdříve, aby si na něj žáci zvykli a naučili se co nejdříve objektivnímu hodnocení.

U druhé otázky se mezi žáky nejčastěji objevovala odpověď, že jsou nejraději hodnoceni učitelem. Myslím si, že tato odpověď byla nejčastější z toho důvodu, že s hodnocením učitele se od 1. ročníku setkávali nejčastěji, a když jsem tuto třídu ve 3. ročníku převzala, bylo vidět, že si žáci vrstevnickým hodnocením ani sebehodnocením nebyli jisti. Mým cílem je však toto změnit, a proto se s dětmi sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení věnujeme čím dál častěji. Další odpovědi se také objevily, avšak byly zastoupeny méně.

U třetí otázky byly odpovědi jednoznačné. Všichni žáci odpověděli, že si zpětné vazby učitele cení. Proto si myslím, že slovní hodnocení je ve výuce velmi důležité, jelikož, jak se ukázalo, slovní hodnocení je žáky velmi pozitivně vnímáno a je pro ně velmi přínosné.

U čtvrté otázky byla většinová odpověď, že jsou žáci raději, když se dozví, co už umí, a jak mají dosáhnout lepších výsledků skrze rady učitele. Přibližně 20 % žáků (převážně chlapci) odpověděli, že jim známka stačí a učitel dále nic nekomentuje. Jak jsem již

zmínila, slovní hodnocení je pro žáky velmi výhodné, jelikož vědí, na čem mohou zapracovat, v čem se zlepšit. Zároveň se dozví, v čem jsou dobří, a to, že žáky oceníme, je pro ně velmi motivující.

4.2 Dotazovací metoda

4.2.1 Dotazník pro učitele

V této části si sesumarizujeme výsledky jednotlivých dotazníků. V dotazníkové podobě pro učitele je 15 respondentů, přičemž u uzavřených otázek bylo možné zvolit více odpovědí. Vzorek respondentů se skládal ze 2 mužů a 13 žen, přičemž dotazovaní učitelé byli ze dvou pražských základních škol. Délka praxe učitelů se pohybovala v rozmezí od 1 roku do 24 let, přičemž nejvíce učitelů mělo do 10 let praxe.

Tabulka 1 Respondenti

Pohlaví	Škola	Délka praxe
Žena	A	1 rok
Muž	A	10 Let
Žena	A	15 let
Žena	A	7 let
Žena	B	2 roky
Žena	A	5 let
Žena	B	2 roky
Žena	B	24 let
Žena	B	7 let
Žena	A	7 let
Žena	A	10 Let
Muž	A	6 let
Žena	A	5 let
Žena	A	12 let
Žena	A	17 let

Zdroj: Vlastní zpracování

Vzhledem k malému počtu dotazovaných jsme prováděli především kvalitativní analýzu a následná kvantifikace byla pouze doprovodná. Dotazníkové otázky sledují tři hlavní témata, kterými jsou:

- Formativní hodnocení
- Diferenciace úloh
- Rozdíly v hodnocení

Téma formativní hodnocení bylo syceno následujícími položkami:

- Mám povědomí o formativním hodnocení z:
- S jakými postupy formativního hodnocení máte největší zkušenost?
- Jak často převádíte formativní hodnocení na známky?

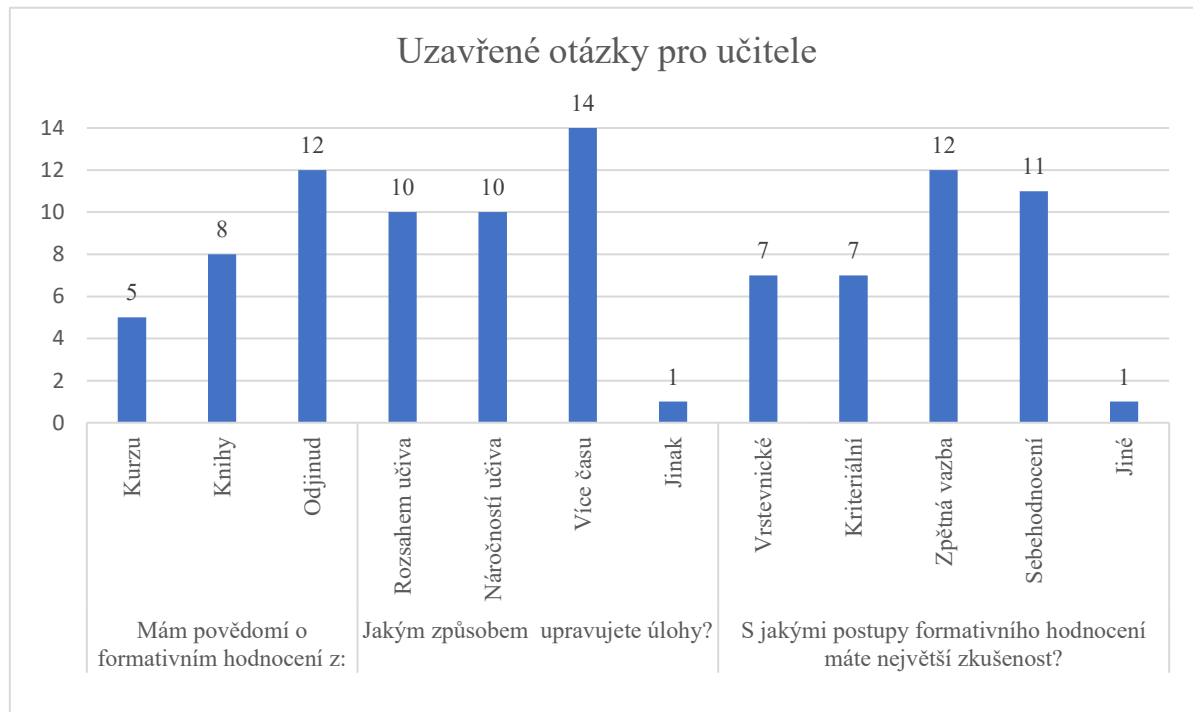
Téma diferenciace úloh bylo sycena následující položkou:

- Jakým způsobem upravujete úlohy?

Téma rozdíly v hodnocení bylo syceno následujícími položkami:

- Doplňte: Cítím potřebu vysvětlovat dětem rozdíly v hodnocení, když:
- Doplňte: Cítím potřebu vysvětlovat rodičům rozdíly v hodnocení, když:
- Kdy jste si všiml/a, že děti negativně reagují na rozdílné hodnocení a co se Vám osvědčilo udělat?
- Kdy jste musel/a řešit situaci, kdy bylo nutné rodičům klasifikaci vysvětlit?
- Jak jste řešil/a situaci popsanou v předchozí otázce?

Graf 1 Uzavřené otázky pro učitele



Zdroj: Vlastní zpracování

V první řadě budeme popisovat výsledky uzavřených otázek, které se v dotazníku nachází tři:

- Mám povědomí o formativním hodnocení z:
- Jakým způsobem upravujete úlohy?
- S jakými postupy formativního hodnocení máte největší zkušenost?

Co se týče první otázky, možné odpovědi byly tři:

- z kurzu,
- z knihy,
- nebo odjinud.

5 respondentů zvolilo odpověď „z kurzu“. Bohužel 4 z toho si nepamatují o jaký kurz, či školení šlo. Poslední respondent uvedl název školení – Genetická metoda čtení. Druhou možnost, tedy odpověď „z knihy“, zvolilo 8 respondentů. Pro přehlednost si uvedeme jednotlivé respondenty uváděné knihy:

- J. Slavík – Hodnocení v současné škole
- Wiliam, Leahy – Zavádění formativního hodnocení
- Kratochvílová, Havel – Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání
- Kratochvílová – Systém hodnocení a sebehodnocení žáků
- Hendrick, Macpherson – Co funguje ve třídě?
- Kolář, Šikulová – Hodnocení žáků
- Starý, Laufková – Formativní hodnocení ve výuce

V případě poslední možnosti, tedy že ponětí o formativním hodnocení nemají ani z knihy, ani z kurzu (školení), máme 12 odpovědí. Tady se jednotlivé odpovědi liší, avšak největší zastoupení má odpověď z vysoké školy, kterou takto zvolilo 5 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byl internet. Můžeme tedy říci, že všichni dotázaní mají o formativním hodnocení pojem, a zároveň lze vyvodit, že kurzy (školení) nejsou úplně běžnou formou, jak se o této problematice dozvědět.

U druhé otázky byly možné odpovědi následující:

- rozsahem učiva,

- náročností učiva,
- dávám žákům více času,
- nebo jinak.

Zde můžeme pozorovat konzistentnější výsledky oproti předchozí otázce. Jak u první možnosti, tak u možnosti druhé máme shodný počet odpovědí. 10 respondentů tedy upravuje úlohy jak rozsahem učiva, tak náročností učiva. U třetí možnosti pouze jeden z dotazovaných tuto variantu nezaškrtl. Zbytek, tedy 14 respondentů, používá více času na úlohy, jako nástroj vedoucí ke zjednodušení. Poslední možnost zvolil pouze jeden respondent a jeho odpověď byla, že volí buď kratší formu práce, což by se zároveň dalo považovat za rozsah učiva, nebo zcela jinou formu práce v hodině.

U poslední uzavřené otázky bylo pět možných variant odpovědi:

- vrstevnické hodnocení,
- kritériální hodnocení,
- zpětná vazba,
- sebehodnocení,
- nebo jiné.

Jak můžeme vyčíst z grafu, stejně jako u druhé otázky mají první dvě možnosti shodný počet odpovědí (7). Jak z dotazníků vyplývá, 80 % učitelů při své výuce používá zpětnou vazbu. Sebehodnocení zvolilo 11 z 15 dotazovaných učitelů. Poslední možnost, tedy jiný druh formativního hodnocení, zvolil pouze jeden učitel. Jako svou odpověď napsal semafor, což odkazuje na druh formativního hodnocení, kdy si dítě volí jednu ze tří barev podle toho, zda látku zvládá bez problémů, téměř zvládá anebo vůbec nezvládá a potřebuje pomoc od učitele. Jak jistě každý pochopí – červená = nezvládá, žlutá (oranžová) = téměř zvládá a zelená = zvládá bez problémů. Semafor byl také popsán v teoretické části této diplomové práce.

Nyní pojďme přejít k otázkám otevřeným, které samozřejmě už ze své podstaty jsou mnohem hůře kvantifikovatelné, avšak přesto se o to pokusíme, proto bylo nutné jednotlivé odpovědi zařadit pod různá klíčová slova tak, abychom mohli následně kvantifikovat výsledky. Z toho samozřejmě vyplývá, že následná interpretace odpovědí

je za celý blok jednotlivých klíčových slov. V této části dotazníkových otázek máme 6 základních otázek, které zní:

- Jak často převádíte formativní hodnocení na známky?
- Doplněte: Cítím potřebu vysvětlovat dětem rozdíly v hodnocení, když:
- Doplněte: Cítím potřebu vysvětlovat rodičům rozdíly v hodnocení, když:
- Kdy jste si všiml/a, že děti negativně reagují na rozdílné hodnocení a co se Vám osvědčilo udělat?
- Kdy jste musel/a řešit situaci, kdy bylo nutné rodičům klasifikaci vysvětlit?
- Jak jste řešil/a situaci popsanou v předchozí otázce?

Pojďme k první otázce. Šest učitelů odpovědělo, že formativní hodnocení převádí na známky na denní bázi, případně velmi často. Jeden dokonce odpověděl, že forma známek je jasně stanovena v klasifikačním řádu školy a že známku doplňuje zpětnou vazbou. Tři respondenti odpověděli, že formativní hodnocení převádí na známku pouze občas, případně např. dvakrát týdně. Další tři učitelé odpověděli, že formativní hodnocení převádí na známku podle situace, tedy pokud uznají za vhodné k tomuto kroku přistoupit. Následně tu máme poslední tři odpovědi, které se od ostatních zásadním způsobem liší. Jeden učitel odpověděl, že k převádění na známky přistupuje až po probrání a důkladném procvičení nového učiva. Jeden respondent odpověděl, že k tomuto přistupuje pouze ve vyšších ročnících (v 1. třídě vůbec) a naopak poslední učitel k tomu přistupuje spíše jen v 1. třídě a v případě, že je ve třídě spousta cizinců.

Na druhou otázku, zda cítí potřebu vysvětlovat dětem rozdíly v hodnocení, odpověděla valná většina: „Pokud se mě na to ptají, nebo když se cítí ukřivděně.“ Takto odpovědělo devět dotázaných. Tři respondenti odpověděli, že vysvětlují dětem rozdílné hodnocení v případě, že mají ve třídě cizince, či žáky s SPU. Dva učitelé udávají, že na rozdílná kritéria hodnocení žáky předem upozorňují a tento způsob se jim velmi osvědčil. Poslední odpověď je, že rozdílné hodnocení vysvětluje žákům vždy.

Třetí otázka se zaměřuje se na učitelův kontakt s rodiči. Zde se objevily pouze tři typy odpovědí. Nejčtenější odpovědí bylo, že rodičům rozdíly v hodnocení vysvětlují pouze v případě, že se na to rodiče zeptají. Tuto odpověď napsalo devět z patnácti dotázaných. U čtyř učitelů se vyskytla odpověď, že rodičům rozdíly vysvětlují v případě,

že má žák ve škole potíže nebo potřebuje individuální přístup. Poslední dva dotazovaní sdělují, že se s tímto problémem zatím nesetkali.

Na čtvrtou otázku jsme dostali čtyři různé odpovědi. Nejčastější odpověď byla, že se s tím zatím nesetkali – tuto odpověď zvolilo šest respondentů. Druhou nejčastější odpovědí, kterou udali čtyři učitelé, bylo, že si negativních reakcí všimli, když si žáci porovnávali své práce, anebo pokud se ve třídě nachází někdo s SPU. Jak učitelé v obou případech uvádějí, osvědčilo se jim vše v klidu žákům vysvětlit. Po důkladném vysvětlení nikdo z ostatních žáků nic nenamítal. Podobně jako v druhé otázce i zde bylo odpovědí, že předem upozorňují na rozdílná kritéria hodnocení, a proto nemají s žáky v tomto ohledu problém. Takto odpověděli tři respondenti z patnácti. Poslední dva učitelé napsali, že se s tímto setkali, když jim přišel do třídy nový žák (cizinec), který neznal zbytek kolektivu. Opět však stačilo důkladné vysvětlení, proč dochází k rozdílnému hodnocení jednotlivých žáků.

Pátá a šestá otázka jsou vzájemně propojené. Sedm učitelů se s touto situací zatím nesetkalo, z čehož vyplývá, že šestá otázka zůstala správně nevyplněna. Tři učitelé se s touto situací setkali v souvislosti s úlevami v hodnocení (IVP, SPU), přičemž dva uvádí, že je nutné specifikovat, jaké přesně úlevy žák má. Je důležité zjistit, jak rodiče vadu dítěte vnímají – rodičům jde o dobré známky, ale často je nezajímají faktické znalosti dítěte. Ve třetím případě šlo o dvě známky u jedné úlohy. Zcela stačilo vysvětlit rodičům za co jednotlivá známka je. Další tři respondenti uvádí, že s touto situací se setkali, když rodiče nesouhlasili se známkou svého dítěte na vysvědčení. Ve všech třech případech byla dostatečná osobní schůzka (rozhovor) s rodiči, případně ukázka žákovi práce (poukázat, s čím má žák problémy). Jeden z respondentů odpověděl, že se s touto situací setkal v ČJ a matematice, a to často v souvislosti s žákem s individuálním plánem. Situaci řešil prostřednictvím schůzek s rodiči. Poslední z respondentů na tuto situaci narazil, když si rodiče stěžovali, že jejich dítě má nepřiměřenou známku. Podobně jako ostatní řešil tento problém schůzkou a vysvětlením nastavených kritérií.

Jak jsme již výše uváděli, metoda dotazníku byla zvolena, abychom zjistili, jak jsou na tom ostatní učitelé s povědomím o formativním hodnocení a s jakými situacemi souvisejícími s touto problematikou přišli do styku. Cílem dotazníku bylo dále zjistit, jaké

zkušenosti mají učitelé se svými žáky v rámci rozdílného hodnocení, jak se připravují učitelé na možné reakce a zda variantu rozdílného hodnocení konzultovali s rodiči žáků. Dále je cílem dotazníku zjistit, jak se učitelé chovají ke slabším či nadaným žákům v rámci práce v hodině.

Ze zpracovaných dotazníků můžeme konstatovat, že všichni dotázaní mají o formativním hodnocení větší či menší ponětí, a také s ním pracují a převádí ho na známky. Tyto výsledky se ve velké většině shodují s mou učitelskou praxí.

4.2.2 Dotazník pro rodiče

Druhý dotazník, který jsme se rozhodli zahrnout do našeho výzkumu, je dotazník pro rodiče. Cílem tohoto dotazníku je především zjistit, jak rodiče vnímají formativní hodnocení, zda by raději uvítali známky, nebo jestli by se raději setkávali s formami formativního hodnocení. Celkový počet dotazníků je 20 a odpovědi jsme z důvodu jednodušší kvantifikace, stejně jako v případě předchozího dotazníku, spojili podle klíčových slov. Dotazník pro rodiče se věnoval následujícím tématům:

- Slovní hodnocení
- Rozdíly v hodnocení

Téma slovní hodnocení bylo syceno následující položkou:

- Vadilo by Vám, kdyby Vaše dítě mělo méně známek, ale věděli jste, jakých dosahuje výsledků, co už zvládlo a v čem má mezery?

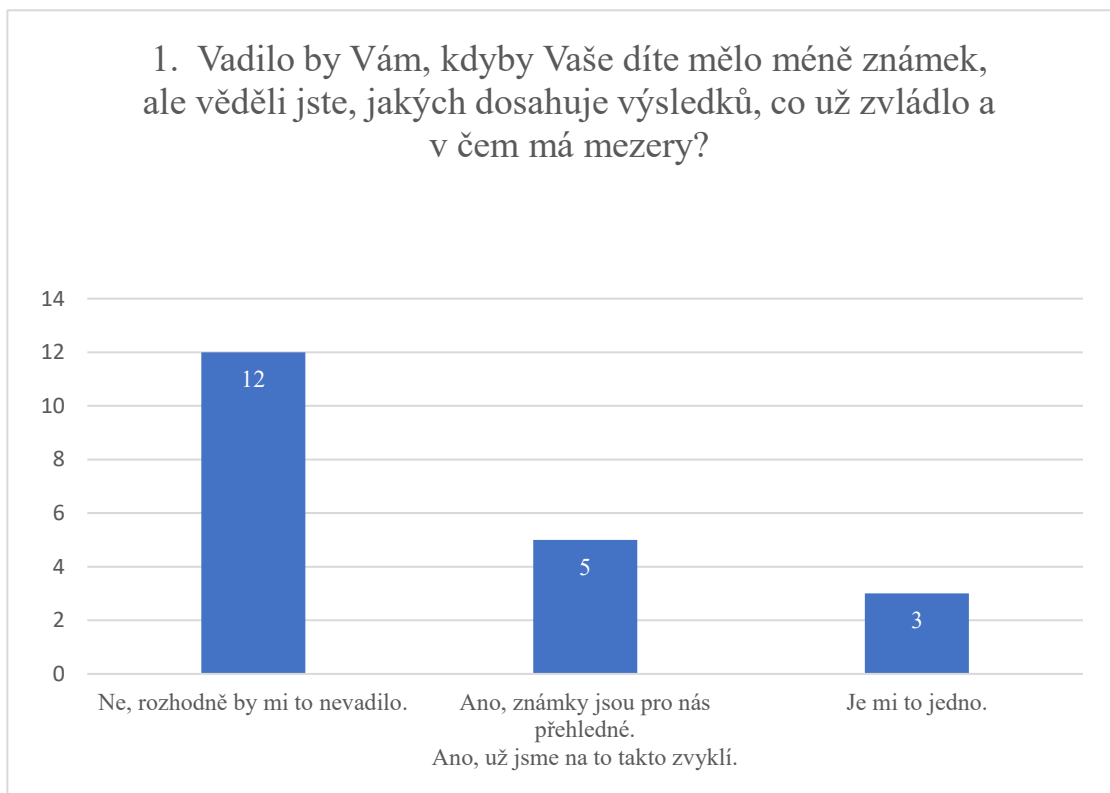
Téma rozdíly v hodnocení bylo syceno následujícími položkami:

- Je zřejmé, že v současné době je potřeba hodnotit především individuální pokrok žáků. Uvítali byste, kdyby Vás učitel informoval o tom, že ve třídě jsou děti, jejichž klasifikace více zohledňuje jejich individuální pokrok než absolutní výkon?
- Pokud by spolužák Vašeho dítěte dostal stejnou známku za menší rozsah znalostí než Vaše dítě, které nemá žádné překážky v učení, chtěli byste o tom vědět, nebo věříte, že učitel ví, co dělá?

- Pokud učiteli důvěřujete, dokážete si představit nějakou situaci, při které byste si vysvětlení vyžádali?

Na grafu níže můžeme vidět, jakých odpovědí jsme se dočkali u první otázky. Dvanáct rodičů odpovědělo, že by jim méně známek na úkor například slovnímu hodnocení rozhodně nevadilo. Je tedy vidět, že více než polovinu rodičů (60 %) nezajímají tolik známky, ale byli by radši, kdyby měli důkladnější přehled o tom, na jaké úrovni jejich dítě je, případně v jaké činnosti má rezervy. Pět rodičů odpovědělo, že by jim redukce známek vadila, a to především z toho důvodu, že na známky jsou zvyklí nebo jim tato varianta přijde přehlednější. Poslední a zároveň nejméně četnou odpovědí bylo, že je jim to jedno. Ráda bych zmínila, že u těchto osmi respondentů, kteří odpověděli, že by jim méně známek nevyhovovalo, anebo jim to je jedno, by možná zkušenost například se slovním hodnocením jejich názor změnila. V opačném případě můžeme konstatovat, že se rodiče o děti, co se týká školy, tolik nezajímají.

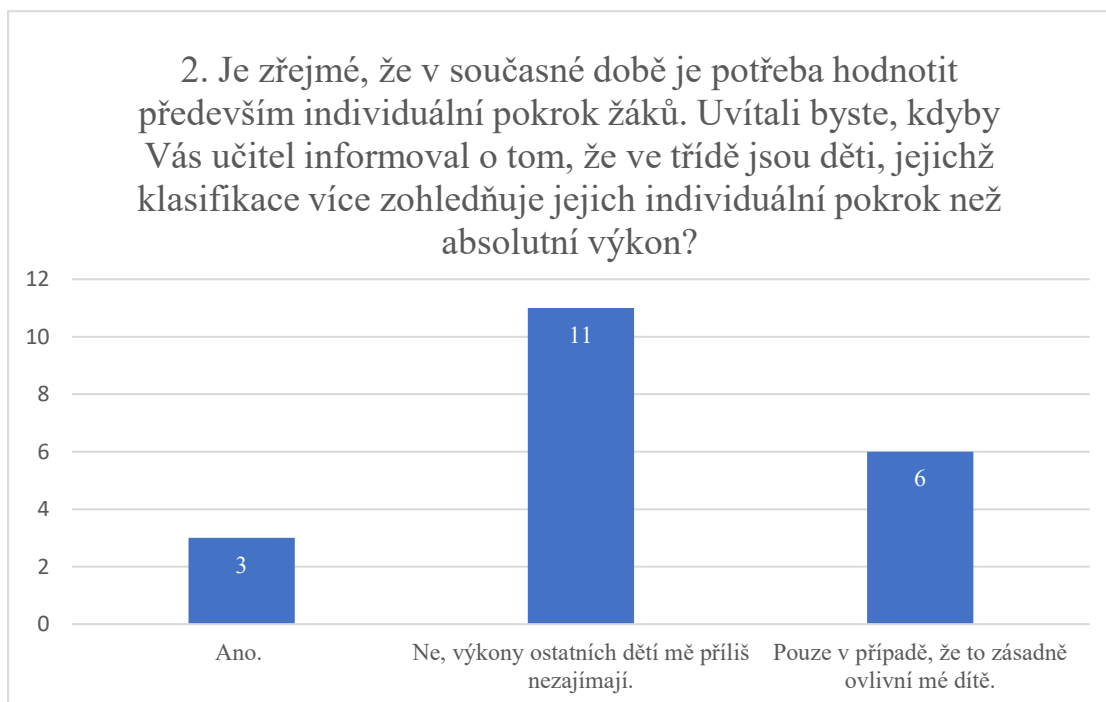
Graf 2 Dotazník pro rodiče – otázka č. 1



Zdroj: Vlastní zpracování

Na dalším grafu můžeme vidět odpovědi na následující otázku, tedy zda by rodiče byli rádi, kdyby jim učitel oznámil, že je ve třídě žák, u kterého se hodnotí spíše individuální pokrok nežli absolutní výkon. Minoritní odpovědí bylo, že by rozhodně byli na tuto situaci rádi upozorněni. Takto na naši otázku odpověděli pouze tři rodiče, což ovšem není nikterak překvapující. Největší počet rodičů odpovídalo, že by pro ně sdělení učitele o tom, že je ve třídě žák, který potřebuje individuální hodnocení, nebylo důležité, protože je výkony ostatních dětí nezajímají. Posledních šest rodičů sdělilo, že by s touto situací chtělo být obeznámeno, ale pouze v případě, že by to nějakým způsobem ovlivňovalo jejich děti.

Graf 3 Dotazník pro rodiče – otázka č. 2

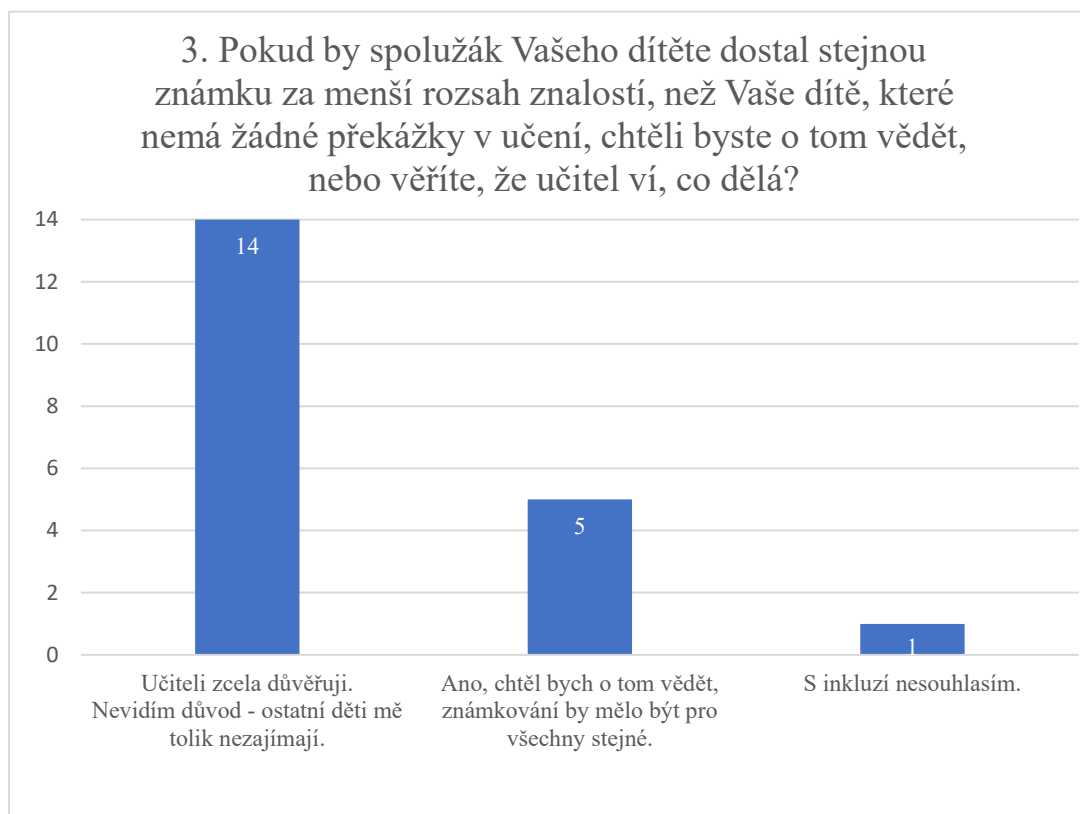


Zdroj: Vlastní zpracování

Následující graf znázorňuje odpovědi na předposlední otázku, tedy zda by rodičům vadilo stejné hodnocení u spolužáka jejich dítěte za menší rozsah znalostí. Převážná většina odpovědí byla, že rodiče učitelům zcela důvěřují, případně že nevidí důvod, protože se zajímají o své děti a ostatní spolužáci je tolik nezajímají. Toto mě velmi mile překvapilo, protože jsem nečekala od rodičů takovou důvěru. Pět rodičů sdělilo, že

by s touto situací chtěli být seznámeni a jsou toho názoru, že by klasifikace měla být pro všechny stejná. Poslední z rodičů byl zřejmě informovanější a jeho odpověď byla, že nesouhlasí s inkluzí. Dá se říci, že by se tato poslední odpověď dala zařadit k odpovědi druhé, neboť z nesouhlasu s inkluzí vyplývá rovnocenná klasifikace pro všechny.

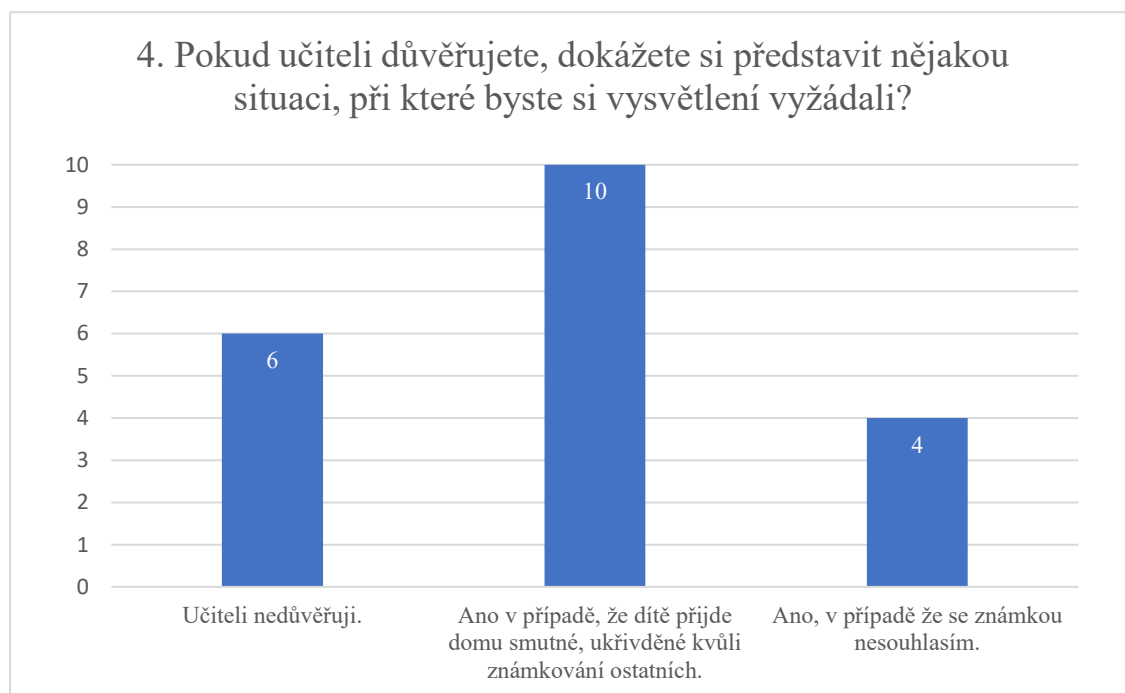
Graf 4 Dotazník pro rodiče – otázka č. 3



Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední otázka je propojena s otázkou předposlední a táže se na to, zda by si rodiče dokázali představit situaci, kdy by po učiteli vyžadovali vysvětlení klasifikace. Vzhledem k tomu, že „pouze“ čtrnáct rodičů odpovědělo, že učiteli důvěřují, šest rodičů odpovědělo, že učiteli ne zcela plně důvěřují. Deset rodičů odpovědělo, že by vysvětlení klasifikace vyžadovalo pouze v případě, že by na svém dítěti pozorovalo křivdu či zklamání plynoucí z hodnocení spolužáků. Zbytek rodičů, tedy čtyři, napsali, že ano, ale pouze v případě, že by oni sami nesouhlasili se známkou svého dítěte na vysvědčení.

Graf 5 Dotazník pro rodiče – otázka č. 4



Zdroj: Vlastní zpracování

5 Shrnutí praktické části

V praktické části jsme se věnovali problematice požadavku formativního hodnocení ve spojení s povinností klasifikace, které byla řešena akčním výzkumem a dotazníky pro učitele a rodiče. Akční výzkum byl prováděn ve třetím a čtvrtém ročníku (jedna třída v průběhu dvou ročníků). Jeho úkolem bylo odpovědět na otázku: *Jak diferencovat výukové postupy pro různé žáky a jak na základě toho používat formativní hodnocení?* Jako velmi vhodné se ukázalo spojení vrstevnického vyučování s vrstevnickým hodnocením. Pokud u slabších žáků z jakéhokoli důvodu diferencujeme úlohy, jeví se jako velmi vhodné hodnocení doplňovat slovním komentářem. Objevila se také skutečnost, že je velmi vhodné žákům sdělovat kritéria hodnocení. Výzkumné metody byly velmi vhodně zvoleny a konkrétně metoda akčního výzkumu je obecně velmi dobrá v učitelské praxi, jelikož umožňuje přizpůsobení se konkrétním praktickým situacím, se kterými se můžeme v praxi setkat. Akční výzkum ukázal, že spolupráce při učení má skutečně nejen sociální význam, ale má také obrovský význam v oblasti učení a s ním spojeném hodnocení. Na jednotlivých formulovaných problémech jsme si ukázali vždy jeden z možných způsobů diferenciací výukových postupů, který se mi v dané situaci osvědčil. Ukázal také, že informovanost rodičů o možnostech různého hodnocení ve třídě je velmi důležitá, jelikož tím můžeme předejít nepříjemným situacím, a to jak pro rodiče, tak i pro nás. Tuto skutečnost jsme si ověřili také v dotaznících určených rodičům.

V dotaznících jsme získali odpověď na druhou výzkumnou otázku, tedy na otázku: *Jaký je subjektivní pocit učitelů z toho, že mají formativně hodnotit a zároveň mají naplnit povinnost klasifikovat?* Je třeba podotknout, že dotazníková forma byla následně doplněna rozhovory s jednotlivými učiteli. Závěr byl takový, že převážná většina učitelů by raději volila pouze formativní hodnocení a klasifikaci plní pouze z povinnosti. V rozhovoru se žáky, který doplňoval akční výzkum, jsme se dozvěděli odpověď na jednu z doplňujících výzkumných otázek. Při rozhovoru bylo zjištěno, že většině žáků je slovní hodnocení velmi blízké a jsou rádi hodnoceni na základě svého pokroku. Z jejich odpovědí a pozorování jejich reakcí můžeme vyvodit závěr, že pokud by se objevilo ve třídě rozdílné hodnocení, žáci by ho nevnímali negativně. Dříve tomu

tak nebylo, ale žáci si pod mým vedením zvykli na komentáře doplňující klasifikaci a s rozdílným hodnocením ve třídě se setkávají běžně.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo popsat aktuální problémy spojené s diferenciací hodnocení pokroků v učení žáků v heterogenní třídě 1. stupně ZŠ v podmínkách společného vzdělávání, vyhledat inspirativní postupy a strategie zvláště pro potřeby začínajícího učitele.

V první části byl rozebrán teoretický základ diplomové práce, který se skládal ze tří hlavních kapitol. Jednalo se o hodnocení výsledků učení žáků a formativní hodnocení, společné vzdělávání a specifika sociálního vývoje žáků v ročnících prvního stupně základní školy, které jsme si podrobněji shrnuli v závěru jednotlivých kapitol.

Druhá část, tedy část praktická, byla řešena akčním výzkumem a metodou dotazovací. Tyto dvě výzkumné metody, které byly doplněny o rozhovor se žáky, nám zodpověděly následující výzkumné otázky: *Jak diferencovat výukové postupy pro různé žáky a jak na základě toho používat formativní hodnocení? Jaký je subjektivní pocit učitelů z toho, že mají formativně hodnotit a zároveň mají naplnit povinnost klasifikovat? Je důležité informovat rodiče o možnosti různého hodnocení ve třídě? Jak žáci subjektivně vnímají, že dostávají stejnou známku za různé výkony a jak na to reagují?* Dozvěděli jsme se, že učitelé by při možnosti volby volili formativní hodnocení, které se ukázalo pro heterogenní třídy jako velmi vhodné, jelikož se učitelé díky němu vyhnou otázkám spojeným s rozdílným hodnocením, a to jak od rodičů, tak od samotných žáků, pomáhá zlepšovat klima třídy, žáky velmi motivuje a dává jim jasně najevo, v čem jsou dobří a v čem naopak musí přidat.

S ohledem na cíl diplomové práce, kterým bylo popsat aktuální problémy spojené s diferenciací hodnocení pokroků v učení žáků v heterogenní třídě 1. stupně ZŠ v podmínkách společného vzdělávání, vyhledat inspirativní postupy a strategie zvláště pro potřeby začínajícího učitele, lze konstatovat, že cíl byl naplněn. Podařilo se detekovat a analyzovat aktuální problémy, se kterými se setkává začínající učitel a které jsou spojené s diferenciací hodnocení pokroků v učení žáků v heterogenní třídě 1. stupně ZŠ v podmínkách společného vzdělávání. Ukázalo se, že formativní hodnocení je vhodné ve všech třídách, nejen v těch heterogenních, ale v heterogenních třídách to považují za důležitější, jelikož slabší žáci potřebují více motivovat, což právě formativní hodnocení

zajišťuje. Začínajícím učitelům bych doporučila, aby povinnost klasifikace doplňovali o slovní komentář alespoň v případě, kdy by mohlo dojít k nějaké problémové situaci a tím jí předejít. Velmi se mi také osvědčilo vrstevnické vyučování, které nejen velmi zlepšuje vztahy ve třídě, ale jak se také ukázalo, velmi pozitivně ovlivňuje vrstevnické hodnocení. Dále bych doporučila začínajícím učitelům, aby sdělovali kritéria hodnocení předem a vyhnuli se tak otázkám, které by mohly vyvstat.

Seznam použité literatury

Bartoňová Miroslava a Vítková Marie Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy [Kniha]. - Brno : Masarykova univerzita Brno, 2018. - ISBN 978-80-210-8757-6.

Bartoňová Miroslava Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením [Kniha]. - Brno : Masarykova univerzita, 2013. - ISBN 978-80-210-6560-4.

Berberichová Chris a Lang Greg Každé dítě potřebuje speciální přístup [Kniha]. - Praha : Portál, 1998. - ISBN 80-7178-144-4.

Čábalová Dagmar Pedagogika [Kniha]. - Praha : Grada, 2011. - 1. : str. 272. - ISBN 978-80-247-2993-0.

Čáp Jan a Mareš Jiří Psychologie pro učitele [Kniha]. - Praha : Portál, 2001. - ISBN 80-7178-463-X.

Erikson Erik Homburger Dětství a společnost [Kniha]. - Praha : Argo, 2002. - ISBN 80-7203-380-8.

Hejlová Helena a Anna Tomková Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum [Časopis]. - Praha : Slavonic Pedagogic Studies Journal, 2018. - n2 : Sv. 7. - e ISSN 1339-9055; ISSN 1339-8660.

Helus Zdeněk Dítě v osobnostním pojetí - Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče [Kniha]. - Praha : Portál, 2009. - ISBN 978-80-7367-628-5.

Hendl Jan Kvalitativní výzkum [Kniha]. - Praha : Portál, 2005. - ISBN 80-7367-040-2.

Hříbková Lenka Nadání a nadaní [Kniha]. - Praha : Grada, 2009. - ISBN 978-80-247-1998-6.

Chaloupková Soňa Analýza vyučovacího procesu v základních školách praktických v České republice. // Disertační práce. - Brno : Masarykova univerzita, 2011.

Kasíková Hana Kooperativní učení, kooperativní škola [Kniha]. - Praha : Portál, 2010. - ISBN 978-80-7367-712-1.

Kolář Zdeněk a Šikulová Renata Hodnocení žáků [Kniha]. - Praha : Grada, 2009. - ISBN 978-80-247-2834-6.

Košťálová Hana, Miková Šárka a Stang Jiřina Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení [Kniha]. - Praha : Portál, 2012. - ISBN 978-80-262-0220-2.

Krejčová Věra a Kargerová Jana Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy [Kniha]. - Praha : Portál, 2011. - ISBN 978-80-7367-906-4.

Maňák Josef a Švec Vlastimil Cesty pedagogického výzkumu [Kniha]. - Brno : Paido, 2004. - ISBN 80-7315-078-6.

Matějček Zdeněk Co děti nejvíc potřebují [Kniha]. - Praha : Portál, 2008. - ISBN 978-80-7367-504-2.

Matějček Zdeněk Psychologické eseje (z konce kariéry) [Kniha]. - Praha : Karolinum, 2004. - ISBN 80-246-0892-8.

MŠMT Individuální vzdělávací plán [Online] // Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. - 2019. - <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>.

Mudrák Jiří Nadané děti a jejich rozvoj [Kniha]. - Praha : Grada, 2015. - ISBN 978-80-247-5089-7.

Pelikán Jiří Základy empirického výzkumu pedagogických jevů [Kniha]. - Praha : Karolinum, 1998. - ISBN 80-7184-569-8.

Polechová Pavla Jak se dělá "škola pro všechny" [Kniha]. - Praha : AISIS, 2005. - ISBN 80-239-4667-6.

Průcha Jan, Walterová Eliška a Mareš Jiří Pedagogický slovník [Kniha]. - Praha : Portál, 2009. - ISBN 978-80-7367-647-6.

Radostný Lukáš a spol. a Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách [Kniha]. - Praha : META, 2011. - ISBN 978-80-254-9175-1.

Řehulka Evžen Zdraví - učitelé - škola [Kniha]. - Brno : Munipress, 2016. - 978-80-210-8254-0.

Slavík Jan Hodnocení v současné škole - východiska a nové metody pro praxi [Kniha]. - Praha : Portál, 1999. - ISBN 80-7178-262-9.

Spilková Vladimíra a spol. Současné proměny vzdělávání učitelů [Kniha]. - Brno : Paido, 2004. - ISBN 80-7315-081-6.

Stake Robert E. The art of case study research [Kniha]. - Thousand Oaks : Sage Publications, 1995. - ISBN 978-0-8039-5766-4.

Starý Karel a Laufková Veronika Formativní hodnocení ve výuce [Kniha]. - Praha : Portál, 2016. - ISBN 978-80-262-1001-6.

Topping Keith, Ehly, Stewart Peer-assisted learning [Kniha]. - Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 1998. - ISBN 0-8058-2502-9.

Trpišovská Dobromila a Marie Vacínová Sociální psychologie [Kniha]. - Praha : Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2007. - ISBN 978-80-86723-30-3.

Vágnerová Marie Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy [Kniha]. - Praha : Karolinum, 2001. - ISBN 80-246-0181-8.

Vágnerová Marie Vývojová psychologie [Kniha]. - Praha : Karolinum, 2012. - ISBN 978-80-246-2153-1.

William Dylan a Leahy Siobhán Zavádění formativního hodnocení [Kniha]. - Praha : EDULAB, 2015. - ISBN 978-80-906082-5-2.

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1 Proč používat formativní hodnocení ve výuce?</i>	16
<i>Obrázek 2 Etapy akčního výzkumu</i>	45

Seznam grafů

<i>Graf 1 Uzavřené otázky pro učitele</i>	63
<i>Graf 2 Dotazník pro rodiče – otázka č. 1</i>	69
<i>Graf 3 Dotazník pro rodiče – otázka č. 2</i>	70
<i>Graf 4 Dotazník pro rodiče – otázka č. 3</i>	71
<i>Graf 5 Dotazník pro rodiče – otázka č. 4</i>	72

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 Respondenti</i>	62
------------------------------------	----

Seznam příloh

Dotazník pro učitele

Mám povědomí o formativním hodnocení z:

☐ Kurzu – jakého?

☐ Knihy – jaké?

☐ Odjinud – odkud?

Jakým způsobem upravujete úlohy?

☐ Rozsahem učiva

☐ Náročností učiva

☐ Dávám žákovi na práci více času

☐ Jinak (uveďte jak)

S jakými postupy formativního hodnocení máte největší zkušenost?

☐ Vrstevnické hodnocení

☐ Kriteriační hodnocení

☐ Zpětná vazba

☐ Sebehodnocení

☐ Jiné (jaké?)

Jak často převádíte formativní hodnocení na známky?

Prosím, doplňte výrok: **Cítím potřebu vysvětlovat dětem rozdíly v hodnocení, když:**

Prosím, doplňte výrok: **Cítím potřebu vysvětlovat rodičům rozdíly v hodnocení, když:**

Kdy jste si všiml/a, že děti negativně reagují na rozdílné hodnocení a co se Vám osvědčilo udělat?

Kdy jste musel/a řešit situaci, kdy bylo nutné rodičům klasifikaci vysvětlit?

Jak jste řešila situaci popsanou v předchozí otázce?

Dotazník pro rodiče

Vadilo by Vám, kdyby Vaše dítě mělo méně známek, ale věděli jste, jakých dosahuje výsledků, co už zvládlo, v čem má mezery?

Je zřejmé, že v současné době je potřeba hodnotit především individuální pokrok žáků. Uvítali byste, kdyby vás učitel informoval o tom, že ve třídě jsou děti, jejichž klasifikace více zohledňuje jejich individuální pokrok než absolutní výkon? ¹(Pro lepší představu o této situaci viz poznámka pod čarou)

Pokud by spolužák Vašeho dítěte dostal stejnou známku za menší rozsah znalostí než Vaše dítě, které nemá žádné překážky v učení, chtěli byste o tom vědět, nebo věříte, že učitel ví, co dělá?

Pokud učiteli důvěřujete, dokážete si představit nějakou situaci, při které byste si vysvětlení vyžádali?

¹ Honzík při zkoušení prokázal, že si dokonale pamatuje látku, dokáže ji vysvětlit. Bertík má poruchu učení. Na rozdíl od Honzíka pouze zpracoval referát, ale prokázal, že to nejdůležitější si pamatuje. Oba dva dostali stejnou známku.